Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 6870273
Centre d'intérêt: 755

Fréchette, Lise.

Avantages des stratégies pédagogiques du travail collectif, du travail en groupes restreints et du travail individualisé dans les classes d'anglais langue seconde à l'élémentaire au Québec / par Lise Lachapelle Fréchette et Susan MacNeil. -- [Trois-Rivières?] : L. Lachapelle Fréchette : S. MacNeil, 1987.
143, [76] f. : ill. ; 28 cm.

Résumé au début du v. "Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Programme de maîtrise en éducation". Bibliogr. à la fin du v.

Vedette(s)-secondaire(s): MacNeil, Susan • Université du Québec à Trois-Rivières

Descripteur(s): Anglais (Langue) • Langue seconde • Méthode d'enseignement • Activité individuelle • Travail en équipe • Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: Travail collectif • Travail en groupes restreints • Travail individuel

La recherche vise à proposer proposer des stratégies pour faire parler l'élève dans les cours d'anglais, langue seconde, du primaire. L'enseignant conserve une marge de liberté dans l'organisation interne de la classe et dans la manière de présenter ses cours; il peut, en utilisant le matériel didactique choisi ou prescrit, apporter des modifications dans la forme des cours. Les auteures définissent dans un premier temps les caractéristiques et les fonctions de trois formes de travail: le travail individuel, le travail en groupes restreints et le travail en groupe classe. A partir de ces caractéristiques, elles ont élaboré des grilles qui leur ont permis d'analyser des expériences d'enseignants qui utilisaient l'une ou l'autre de ces formes de travail. Les constantes dégagées tant de la théorie que de la pratique ont permis aux auteures de concevoir un modèle qui repose sur un emploi à bon escient des trois formes de regroupement: le travail individuel, en groupes restreints et en groupe classe.

Type de document: r

EDUQ 8870273

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

AVANTAGES DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES DU TRAVAIL COLLECTIF, DU TRAVAIL EN GROUPES RESTREINTS ET DU TRAVAIL INDIVIDUALISÉ DANS LES CLASSES D'ANGLAIS LANGUE SECONDE À L'ÉLÉMENTAIRE AU QUÉBEC

PAR
LISE LACHAPELLE FRÉCHETTE
ET
SUSAN MacNEIL

PROGRAMME DE MAÎTRISE EN ÉDUCATION

RAPPORT DE RECHERCHE
PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

DÉCEMBRE 1987

EDUQ 8870273

REMERCIEMENTS

Au moment de la présentation de ce travail, nous nous devons de souligner toute l'aide dont nous avons bénéficiée pour nous permettre de mener cette tâche à bien. Nous remercions tout d'abord notre directrice Mme Colette Baribeau. Alors que nous étions restées sans guide après le départ de notre premier directeur Tom MacArthur, elle a bien voulu nous récupérer et nous seconder dans notre cheminement. Ce changement s'est d'ailleurs avéré des plus positifs pour nous.

Nous devons également remercier de leur tolérance nos époux respectifs, ainsi que nos enfants qui, conscients ou non selon leur âge, ont dû nous partager avec les bouquins et l'université.

Le dernier merci, mais non le moindre, s'adresse aux praticiens qui ont bien voulu consentir à nous accorder de leur temps, et nous permettre ainsi de ramasser des exemples d'application dans le milieu de l'enseignement de l'anglais langue seconde. Ce sont mesdames Louisette Lagacé, Rita Dionne et Jeanne Faucher.

RÉDACTION DE LA RECHERCHE

Nous avons obtenu de l'Université du Québec à Trois-Rivières l'autorisation de présenter un mémoire de maîtrise en éducation conjointement. Ceci pouvait être permis cependant à condition que chacune rédige seule une partie du travail. Cette recherche est composée de sept chapitres pour lesquels les lectures ainsi que la rédaction ont été réalisées pour certains chapitres en commun pour d'autres individuellement.

La première partie comprenant les trois premiers chapitres donc a été planifiée et composée par les deux auteurs.

La partie théorique s'est faite séparément, Susan s'occupant entièrement du chapitre sur le travail individuel et Lise du chapitre traitant du travail en petit groupe. Quant au travail en groupe classe, l'ayant expérimenté toutes les deux dans notre enseignement nous l'avons réalisé ensemble, autant pour la revue de la littérature que pour la composition.

Les expériences ont été choisies séparément: Susan a été chargée de découvrir des auteurs qui relataient des expériences testant dans leurs classes les techniques que nous proposons; Lise a recueilli les témoignages de spécialistes en anglais au niveau élémentaire qui utilisaient depuis quelques temps des techniques variées dans leur enseignement.

Chacune a élaboré un compte-rendu des expériences qu'elle avait privilégiées. Les données ainsi obtenues par chacune ont ensuite été mises en commun pour comparaison à l'aide de notre grille d'analyse selon les critères retenus. Cette analyse nous a permis de tirer des conclusions quant à l'application et à l'utilité réelle de notre solution théorique.

Plusieurs autres éléments importants apparus au cours de cette étude et qui influencent aussi la tâche du spécialiste de langue seconde sont évoqués par les deux auteurs dans le dernier chapitre. Des avenues de travaux complémentaires y sont suggérées.

RÉSUMÉ

En tant qu'enseignantes en exercice, nous en sommes venues à nous demander si malgré le poids des facteurs extérieurs (nombre d'élèves par groupe, grille horaire, etc.), il n'y aurait pas moyen d'établir une communication réelle et authentique dans la classe d'anglais langue seconde.

Une pédagogie qui se veut centrée sur l'apprenant exploitera un grand éventail de moyens afin de laisser la liberté à l'apprenant de choisir ce qui lui convient le mieux. L'utilisation d'une stratégie pédagogique variée, basée sur l'emploi régulier du travail individuel, travail en groupes restreints, travail en groupe classe est proposée.

Dans notre cadre conceptuel nous avons recherché les différentes fonctions des trois formes de regroupement. Le travail individuel selon les auteurs consultés, servira à favoriser chez l'élève la prise en charge de son apprentissage. Le travail en groupes restreints quant à lui sera l'occasion d'exploiter les différentes activités de communication. Le travail en groupe classe se voit attribuer une fonction triple d'initiation, d'équipement et de fermeture.

De ces lectures nous avons retenu les caractéristiques importantes afin d'élaborer des grilles d'analyse divisées en matrices descriptives. L'analyse d'expériences d'enseignants qui ont mis en pratique en tout ou en partie les combinaisons des regroupements préconisées a été faite grâce à ces grilles.

Nous avons constaté un certain nombre de similitudes entre la théorie et la pratique surtout en ce qui concerne l'utilisation du travail en groupes restreints et en groupe classe. Les différences que nous avons observées entre le cadre conceptuel et les expériences ont trait à l'utilisation du travail individuel et au fait que ce sont les enseignants qui décident des besoins des élèves à la place de ceux-ci.

Les constantes dégagées tant de la théorie que de la pratique nous ont permis de concevoir un modèle qui repose sur un emploi à bon escient des trois formes de regroupement: le travail individuel, en groupes restreints et en groupe classe.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ

REMERCIEMENTS

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE I SITUATION DU PROBLÈME 1

1.1 Introduction 1
1.2 L'importance de la recherche 5
1.3 Objectifs de la recherche 7

CHAPITRE II MÉTHODOLOGIE 9

2.1 Introduction 9
2.2 Élaboration du cadre conceptuel 9
2.3 Confection d'instruments d'analyse 11
2.4 Validation de l'instrument 13
2.5 Analyse des résultats 18

CHAPITRE III VARIATIONS DANS L'UTILISATION DES FORMES DE REGROUPEMENT 26

3.1 Introduction 26
3.2 Pédagogie flexible 28
3.3 Conclusion 30

CHAPITRE IV LE TRAVAIL INDIVIDUEL 32

4.1 Considérations générales 32
4.2 Caractéristiques du travail individuel 34
4.3 Circonstances d'emploi 38
4.4 Conclusion 44

CHAPITRE VI LE TRAVAIL EN GROUPES RESTREINTS 45

5.1 Considérations générales 45
5.2 Caractéristiques du travail en groupes restreints 46
5.3 Circonstances d'emploi des petits groupes 55
5.4 Conclusion 70

CHAPITRE VI LE TRAVAIL COLLECTIF 72

6.1 Considérations générales 72
6.2 Caractéristiques du travail collectif 73
6.3 Circonstances d'emploi 78
6.4 Conclusion 84

CHAPITRE VII ANALYSE DES EXPÉRIENCES 87

7.1 Expérience de M. Perez 91
7.2 Expérience de R. Beaudry 101
7.3 Expérience de J. Faucher et R. Dionne 107
7.4 Analyse globale des résultats 118

CHAPITRE VIII CONCLUSION 138

APPENDICE A

APPENDICE B

APPENDICE C

APPENDICE D

APPENDICE E

APPENDICE F

APPENDICE G

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

CHAPITRE I

SITUATION DU PROBLEME

1.1 Introduction

Les développements technologiques récents dans le domaine des moyens de communication offrent une ouverture de plus en plus grande sur le monde. L'individu est appelé à communiquer non seulement à l'intérieur, mais aussi au-delà de son environnement social et linguistique. C'est pourquoi on constate un changement d'attitude envers l'apprentissage de la langue seconde. Le ministère de l'Éducation dans son nouveau programme d'études primaires de l'anglais langue seconde (1981, 16-2204), explique ce changement comme une réponse à un besoin réel et spécifique, mais de caractère plutôt utilitaire que strictement académique (MEQ, 1981: 17).

L'élaboration de ce nouveau programme, sous l'égide du MEQ, s'est révélée nécessaire, car depuis bon nombre d'années les enseignants d'anglais, langue seconde, ont déploré l'incapacité de leurs étudiants d'appliquer les connaissances acquises en classe à d'autres situations (Sampson, 1971). Le ministère de l'Éducation vient corroborer la constatation de cet état de fait en affirmant:

> L'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec se trouve présentement dans une situation problématique... Compte tenu des résultats peu

> satisfaisants observés chez les écoliers quant à leur capacité à communiquer hors de la salle de classe. (MEQ, 1981: 13)

Serait-il possible que ces élèves n'aient effectivement pu utiliser la langue en dehors de l'école tout simplement parce qu'ils ne l'utilisaient pas à l'intérieur de la classe?

Le document d'information (MEQ, 1982) nous apporte des statistiques fort intéressantes quant aux interactions en langue anglaise produites dans la classe. La fréquence de parole se répartit ainsi: professeur --- élève: entre 61 à 65%; élèves --- professeur: entre 27 et 31%; entre élèves de 5 à 10% (MEQ, 1982: 35). La majorité du temps se trouve monopolisée par l'enseignant et comme nous le fait remarquer Madeleine Goutard:

> Dans ces classes où seul l'adulte a le privilège d'employer le vocabulaire..., les enfants sont comme ces gens qui, à force d'entendre parler une langue étrangère, arrivent parfois à la comprendre mais ne parviennent pas à la parler parce que, n'ayant jamais été impliqués dans des situations linguistiques où ils auraient pu en faire usage, il n'est pas disponible en eux pour être utilisé à des fins personnelles originales, créatrices. (Goutard, 1963: 41).

Il n'y a pas si longtemps, par exemple, les enseignants avaient tendance à adopter uniquement des activités de type exercices de répétition en grande classe et ce, afin d'accroître l'efficacité de chaque brève leçon. Pour contrôler la transmission du savoir, les enseignants étaient portés à limiter et même proscrire les communications entre les élèves.

Les enseignants réagissaient ainsi parce qu'ils se sentaient confrontés à deux problèmes majeurs:

- le temps alloué à l'anglais dans la grille-horaire
- le nombre d'élèves par groupe

1.1.1 Le temps alloué

À l'élémentaire, le temps d'enseignement varie entre 30 et 150 minutes/semaine selon les régions. Les commissions scolaires urbaines accorderaient, semble-t-il, plus de temps à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, que les autres commissions scolaires.

Dans l'étude du Ministre sur la situation de l'enseignement de la langue seconde, on signale que le temps moyen par semaine par commission scolaire est :

en 4ème année de	57.5 minutes
en 5ème année de	78 minutes
en 6ème année de	83 minutes
en 7ème année de	87 minutes

(où cette année d'enseignement existe)

(MEQ, 1977: 25)

Parmi les personnes interrogées en 1977 lors de l'étude du Ministère, 54% considèrent insatisfaisant le temps consacré à l'enseignement de cette matière à l'élémentaire.

Au surplus, l'unanimité n'est pas faite quant à l'année scolaire à laquelle doit commencer l'initiation. Parmi les commissions scolaires visitées, 83% commencent l'enseignement de l'anglais langue seconde en 3e année (MEQ, 1977: 23). L'année d'initiation est fonction du respect des habitudes acquises dans le passé. L'influence de la tradition a été sanctionnée dans la directive D.G.E.E.S. 08-00-08 qui fixe à la 5e année le début de l'enseignement de l'anglais, langue seconde.

En résumé, l'apprentissage est soumis à des contraintes de temps qui limitent les interventions individuelles (grille horaire) et le degré d'exposition à la langue seconde (année d'initiation).

1.1.2 Le nombre d'élèves par groupe

Ce problème de temps insuffisant est doublé d'un autre problème, celui du nombre d'élèves par groupe classe. En effet, les enseignants afin d'accroître l'efficacité de chaque courte leçon en sont venus à limiter ou à proscrire les échanges entre les élèves (Ferry, 1970). Ce qui implique que la communication par l'élève dans la langue seconde se trouve souvent réduite aux seuls échanges maître-élève. Vu le grand nombre d'élèves par groupe classe, ces échanges en langue seconde sont peu nombreux et ne surviennent généralement qu'à toutes les 4 ou 5 leçons.

Le Ministère dans son étude sur la situation de l'enseignement des langues secondes fait état de différences importantes dans la composition numérique des classes. Le nombre d'enfants varie de 8 à 32 élèves à l'élémentaire (MEQ, 1977: 26). Cette situation est attribuable à bon nombre

de facteurs tels que: les classes de récupération, la dispersion des écoles, le maintien des petites écoles de campagne. En pratique toutefois, les écoles situées dans les principales municipalités de la province, comportent des classes nombreuses qui souvent atteignent ou parfois dépassent le nombre maximum d'élèves fixé par la convention collective. Mais de façon générale les groupes classes comprennent de 25 à 30 élèves. Le grand nombre d'élèves par classe nuit donc à l'atteinte de l'objectif premier du programme, soit la communication en langue seconde, car l'élève dispose de très peu de temps pour établir une communication significative.

L'énumération des causes probables pourrait s'allonger, mais des solutions à court terme doivent être trouvées. Lorsque l'on songe que la majorité des élèves auxquels ces cours s'adressent vivent à l'extérieur de Montréal et que leurs seuls contacts avec l'anglais se limitent en général à ceux de la classe de langue, on comprend l'importance d'une démarche visant à améliorer la situation.

1.2 L'importance de la recherche

Il est intéressant de constater que l'objectif global de l'ancien programme (1971) comme celui du nouveau (1981) vise une compétence à communiquer. Cette compétence à communiquer serait-elle mieux servie depuis l'avènement du nouveau programme?

Nous venons de mentionner qu'il existait deux problèmes majeurs qui, combinés, nuisent à l'atteinte d'une compétence à communiquer, soit le temps trop court, imparti à l'enseignement de l'anglais et le grand nombre

d'élèves par groupe, dans la mesure où l'on tient à privilégier des objectifs de compétence langagière.

En ce qui a trait au facteur temps le Ministère a tenté de résoudre le problème en suggérant un minimum de 120 minutes/par semaine, pour l'implantation de son nouveau programme (Réf: Programme d'études primaires, Document 16-2204, 1981: 129). De plus, le Ministère recommande aux commissions scolaires de commencer l'enseignement de l'anglais dès la quatrième année.

Cependant, la majorité des commissions scolaires, en pratique, n'accorde que 90 minutes/semaine et même parfois moins à l'enseignement de la langue seconde dans leur grille-horaire.

Une étude menée par le CEAP (Comité d'enseignants/es de l'anglais langue seconde au primaire) auprès des enseignants à travers le Québec tend à confirmer les données précédentes.

En ce qui concerne l'année d'initiation, les données récentes du CEAP ont démontré que les commissions scolaires ne se rendent pas aux voeux du Ministère en offrant l'anglais dès la quatrième année.

Dans un avenir prochain, il semble peu probable que la qualité des cours d'anglais langue seconde soit améliorée par une réduction du nombre d'étudiants dans les classes, par l'augmentation des effectifs enseignants, ou même grâce à l'allocation de plus de minutes à la grille-horaire. En tant qu'enseignantes en exercice, nous en sommes donc venues à nous demander

si malgré le poids des facteurs extérieurs nous ne pourrions établir une communication réelle à l'intérieur des classes de langue seconde.

Avec la venue du nouveau programme de langue seconde qui axe ses objectifs terminaux sur la communication, l'importance de notre recherche réside dans le fait qu'elle tente de trouver des moyens différents d'atteindre ces objectifs malgré les problèmes de temps et de nombre d'élèves qui sont toujours d'actualité.

1.3 Objectif de la recherche

Les problèmes suscités par les divers aspects administratifs de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec et dont nous avons fait état dans les pages précédentes, nous ont amenées à rechercher des solutions pratiques à ces problèmes.

L'objectif principal de la présente recherche est donc de proposer à l'enseignant des stratégies pour faire parler l'élève dans la langue seconde.

Considérant que tout enseignant conserve une marge de liberté dans l'organisation interne de sa classe et dans la manière de présenter ses cours, nous croyons qu'en utilisant le matériel didactique choisi ou prescrit, l'enseignant peut apporter des modifications dans la forme des cours.

Ce travail a pour but de suggérer de telles modifications dans la forme des cours d'anglais.

Ces modifications, croyons-nous, de concert avec les auteurs consultés, pourront améliorer l'enseignement de l'anglais, langue seconde, malgré des conditions parfois très contreignantes de temps et de nombre d'élèves par classe. Les cours peuvent être organisés de façon à permettre une plus grande participation de l'étudiant et à offrir une expérience réelle de communication. Ce type d'intervention du maître dans l'organisation de sa classe de langue pourrait permettre dès à présent une nette amélioration quant à l'implication personnelle de tous les élèves dans leur formation en langue seconde.

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

2.1 Introduction

Notre recherche se veut d'orientation pratique. En effet, en tant qu'enseignantes en exercice, nous en sommes venues à nous demander si malgré le poids des facteurs extérieurs (nombre d'élèves par groupe, grille horaire, etc.) il existait des moyens de remédier à l'insuffisance de communication réelle entre les élèves.

Cette recherche n'aura pas le caractère d'une étude expérimentale car elle procède d'une question à laquelle nous cherchions une réponse.

2.2 Élaboration du cadre conceptuel

Notre objectif principal était de proposer à l'enseignant des stratégies pour faire parler l'élève dans la langue seconde, nous avons recherché les auteurs qui s'intéressaient à l'utilisation de diverses stratégies.

Nous avons trouvé certains auteurs qui décrivaient l'utilisation de stratégies qui s'appliquent à l'enseignement en général, mais nous nous sommes plus particulièrement intéressées aux auteurs qui décrivaient les stratégies d'enseignement utilisées en langue seconde.

Les auteurs consultés décrivent principalement les trois stratégies suivantes:

1) le travail individuel
2) le travail en groupes restreints
3) le travail en groupe classe

En ce qui concerne le travail individuel, les ouvrages les plus pertinents à notre avis, sont: Individualized Instruction de monsieur P.G. Kapfer (1968); Le travail autonome de monsieur A. Mayne (1982); et Jack Out of the Box. A Practical Guide to Open Classroom de monsieur L.L. Smith (1974). Mais l'ouvrage qui répond le mieux à l'utilisation de cette stratégie au niveau élémentaire demeure Teaching Students Through Their Individual Learning Styles: a Practical Approach de monsieur et madame Dunn.

Pour le groupe restreint les ouvrages retenus sont Des enfants enseignent aux enfants de messieurs A. Gartner et al. 1973); La dynamique des groupes (Connaissance des problèmes) de monsieur R. Mucchielli (1969); Together not Alone de messieurs Whitney et Heighs (1973). En ce qui concerne l'emploi de cette stratégie en langue seconde, l'ouvrage de monsieur G.E. Logan: Individualized Foreign Language Learning (1975) s'est révélé le plus pertinent.

Enfin, les auteurs suivants ont apporté beaucoup de lumière sur le sujet de l'emploi du travail collectif: Looking in Classrooms de messieurs Good et Brophy (1978); Les Mathématiques et les enfants de madame M.

Goutard (1963) et L'Animation pédagogique de monsieur R. Toraille (1977). Cependant, deux ouvrages ont vraiment bien cernés l'emploi de cette stratégie en langue seconde, il s'agit de Teaching English as a Foreign Language de messieurs Whitney et al (1980); et Together not Alone de messieurs Whitney et Hughs (1973).

À la suite des nombreuses lectures effectuées, il nous est apparu qu'un enseignant devrait utiliser une variété de stratégies pédagogiques. Les ouvrages qui nous renseignent particulièrement sur ce sujet sont Looking in Classrooms de messieurs Good et Brophy (1978); Flexible Learning Environment: a Teacher's Blueprint for Individualizing Instruction de messieurs Patsloff et al. (1974); Second Language Learning and Teaching de monsieur D.A. Wilkins (1975). Tout particulièrement en langue seconde madame W. Rivers (1978), dans son ouvrage Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign Language Teaching, traite de la nécessité de l'emploi d'une variété de stratégies.

2.3 Confection d'instruments d'analyse

Nos conclusions auraient bien peu de valeur si elles ne trouvaient pas d'applications concrètes dans le milieu. Nous avons donc voulu confronter le cadre conceptuel élaboré au cours de cette recherche à des expériences vécues dans l'enseignement de la langue seconde. L'utilisation d'une grille d'analyse nous a permis de vérifier jusqu'à quel point le cadre conceptuel se rapprochait de la réalité.

Parmi toutes les données recueillies dans le cadre conceptuel, nous avons retenu celles qui paraissaient les plus pertinentes pour l'enseignement de la langue seconde ainsi que les indicateurs nous permettant d'en observer les manifestations les plus évidentes. En d'autres termes, nous étudierons une série de caractéristiques observables nous permettant d'évaluer la qualité d'utilisation des différentes formes de regroupement: le travail individuel, en groupes restreints et en groupe classe.

Pour chacune des formes de regroupement nous voulions vérifier les trois aspects suivants: d'abord, la qualité de la communication. La communication étant l'aspect fondamental de notre recherche, nous voulons vérifier comment elle était vécue lors de l'utilisation de chacune des formes de regroupement. Les indicateurs qui se reproupent sous cet aspect auront tendance à démontrer comment l'élève entre en communication et avec qui. En second lieu, nous voulions vérifier la qualité du fonctionnement , c'est-à-dire, comment le fonctionnement de chacune des stratégies constitue un apport positif pour la communication. Ici, les vérificateurs font ressortir les conditions de travail de l'élève selon les différentes formes de regroupement. Troisièmement, nous regardions la qualité de l'utilisation pédagogique, en d'autres mots, comment l'enseignant exploite-t-il chacune des formes de regroupement. Les indicateurs décrivent le genre d'activités que l'enseignant offre à ses élèves.

L'incidence des indicateurs sur chaque grille sera représentée par les lettres suivantes:

P présence;

A absence;

NA ne s'applique pas.

Pour terminer, notons que chaque expérience reçue sera analysée au moyen de trois grilles représentant chacune des formes de regroupement: travail individuel, voir grille A; travail en groupes restreints, voir grille B; travail en groupe classe voir grille C. Les grilles synthèses pour chacune des formes regrouperont les données des quatres expériences analysées.

2.4 Validation de l'instrument

Deux critères ont guidé notre choix des expériences vécues, soient:

1. Trouver des enseignants utilisant une variété de regroupement dans leur enseignement.

2. Trouver des enseignants d'anglais, langue seconde, du Québec et du niveau élémentaire de préférence.

Les quatres expériences retenues ont été recueillies au moyen d'entrevues enregistrées dans deux cas et par la lecture de compte rendus écrits pour les deux autres cas.

Les deux entrevues ont été effectuées auprès d'enseignants/es spécialistes en anglais, langue seconde, à l'élémentaire. Nous connaissions madame Rita Dionne depuis de nombreuses années. Elle a oeuvré dans le domaine de l'enseignement de l'anglais langue seconde pendant une vingtaine

Grille d'analyse A

Pour le travail individuel

Qualité de la communication

1. L'élève parle avec le maître ou l'interroge
2. L'élève demande un renseignement à un autre élève
3. L'élève reçoit de l'information d'un texte écrit ou d'une bande sonore

Qualité du fonctionnement

4. L'élève travaille à son rythme
5. L'élève travaille dans un laboratoire de lecture
6. L'élève fait des exercices de récupération adaptés à ses besoins
7. L'élève fait une recherche personnelle sur un sujet qui l'intéresse
8. L'élève prend en charge son apprentissage

Qualité de l'utilisation pédagogique

9. L'élève choisit selon ses goûts les thèmes sur lesquels il veut travailler
10. Le maître est disponible pour expliquer à un élève qui n'a pas compris
11. L'utilisation de "learning packages" offre des stimuli multi-sensoriels
12. Les activités reprennent, dans des contextes différents, des connaissances acquises.

Légende P : présent
A : absent
NA : ne s'applique pas

Grille d'analyse B

Pour le travail en groupes restreints

Qualité de la communication

1. Les élèves parlent entre eux, discutent, échangent et tiennent des conversations continues
2. Les élèves timides, gênés, s'expriment
3. L'élève explique à l'autre ce qui n'est pas compris
4. L'élève écoute et imite un élève plus avancé

Qualité du fonctionnement

5. Les personnes sont proches les unes des autres
6. L'élève entend celui qui parle et est entendu lorsqu'il prend la parole
7. L'élève voir et touche le matériel utilisé
8. L'élève travaille pour que son équipe réussisse
9. Les équipes sont constituées de 3 à 5 personnes

Qualité de l'utilisation pédagogique

10. Les activités présentées tiennent compte des goûts des élèves
11. Des activités à caractère ludique sont présentées aux élèves
12. Les activités reprennent les mêmes concepts dans des contextes différents
13. Les activités sont analogues à des situations de communication authentique ou à des projets vécus en langue première
14. Pratique de dialogues ou de jeux de rôles comme stratégies ou d'exercices notionnels fonctionnels
15. Le contexte permet un pairage par affinité ou par projet ou encore selon des difficultés d'apprentissage
16. Les activités permettent aux élèves d'apprendre du nouveau
17. Plus de temps est consacré à l'utilisation de la langue par l'élève que par le maître

Légende P : présent
A : absent
NA : ne s'applique pas

Grille d'analyse C

Pour le travail en groupe classe

Qualité de la communication

1. Les élèves sont intéressés à présenter un discours (une production) à la classe
2. Le groupe classe est considéré comme un interlocuteur valable
3. Les élèves participent de façon active

Qualité du fonctionnement

Fonction d'initiation

4. La présentation du maître stimule l'intérêt des élèves pour un nouveau thème
5. Activités de mise en commun et examen de divers points de vue
6. Des possibilités sont créées pour l'expression de questions
7. Le maître fournit des renseignements de base pour un travail efficace et détermine le travail à faire

Fonction d'équipement

8. Les élèves participent à des activités orientées sur le raffinement de la prononciation
9. Les élèves échangent du vocabulaire et des expressions lors d'activités de brainstorming
10. L'élève a l'occasion d'entendre une variété de productions langagières

Fonction de fermeture

11. Les réalisations d'élèves ou de groupes restreints sont présentées au grand groupe
12. Les élèves participent à des activités mettant à utilisation les rudiments acquis de la langue seconde

Qualité de l'utilisation pédagogique

13. Le temps est occupé à l'évaluation des productions
14. Les activités présentées tiennent compte des goûts des élèves
15. Les interlocuteurs sont réels, ils sont parfois choisi à l'extérieur du contexte scolaire
16. Les maîtres font entendre à leurs élèves des échantillons soigneusement choisis du langage provenant du monde extérieur à la classe
17. Les maîtres présentent des exercices de répétition (acompagés de gestes) qui apportent un sentiment d'assurance et de réussite aux débutants

Légende P : présent
A : absent
NA : ne s'applique pas

d'années. Son expérience l'a conduite vers la fin de sa carrière à utiliser dans sa classe une variation dans les regroupements de ses élèves. Pour en avoir discuté avec elle à plusieurs reprises nous savions que son but rejoignait le nôtre: c'est-à-dire, d'amener les élèves à s'exprimer dans la langue seconde. Elle a bien voulu nous accorder une entrevue à l'été 1981.

Par l'entremise d'une collègue qui connaissait nos préoccupations nous avons été mises en contact avec la deuxième enseignante, madame Jeanne Faucher. Cette dernière utilise les trois formes de regroupement depuis déjà quelques années dans sa classe de langue seconde. Comme elle habite une région éloignée, elle a accepté d'enregistrer un compte rendu de son expérience suite à une demande écrite de notre part.

Les deux autres cas sont apparus intéressants après de nombreuses lectures de comptes rendus d'expériences effectuées pour le compte du Centre International de Recherche sur le bilinguisme. Parmi ces nombreuses expériences, nous avons retenu celle de monsieur Rhéal Beaudry d'une part, parce qu'il enseignait l'anglais à l'élémentaire et d'autre parce qu'il utilisait le travail individuel de manière intéressante.

Nous avons aussi tenu à étudier l'expérience de monsieur Marcel Perez, malgré le fait qu'il enseignait le français langue seconde au niveau Collégial, contrevenant ainsi à l'un de nos critères de sélection. L'expérience de monsieur Perez était tellement conforme à notre conviction concernant l'utilisation dans les regroupements que nous ne pouvions pas la rejeter. Son expérience tend à démontrer qu'en langue seconde de peut importe le

niveau, la constatation reste la même: l'élève doit s'exprimer davantage en langue seconde en classe.

2.5 Analyse des résultats

À la suite de l'examen détaillé des quatres expériences en langue seconde et en tenant compte de notre cadre conceptuel, on pourrait voir se dessiner une nouvelle conception de l'enseignement de l'anglais langue seconde. Mais voyons auparavant jusqu'à quel point il y a adéquation entre le cadre conceptuel et les pratiques que nous avons observées.

À la suite de nombreuses lectures effectuées (et que nous avons traitées au Chapitre 3) il est apparu qu'un enseignant doit employer une variété de stratégies pédagogiques. En effet, l'élaboration du cadre conceptuel nous a conduites à favoriser une pédagogie qui utilise régulièrement les trois formes de regroupement suivantes: le travail individuel, le travail en groupes restreints, le travail en groupe classe. À la suite de l'analyse des expériences nous sommes d'autant plus convaincues de la nécessité de l'emploi des trois formes de regroupement que trois des quatres praticiens basaient entièrement leur enseignement sur la variation dans le regroupement. Mais alors que certains auteurs tels que Wilkins (1975), Good (1978) et Dunes (1973) proposent une variation dans les regroupements afin de répondre aux besoins individuels des élèves, les trois praticiens de notre étude exploitent les formes de regroupement pour ce qu'elles peuvent offrir au niveau de l'utilisation pédagogique. Force nous est donc de constater que la théorie de l'enseignement basée sur les besoins des élèves ne trouve pas preneur chez les praticiens. Il faut ajouter cependant, qu'en ce qui concerne

le niveau élémentaire, une analyse des besoins des élèves a été effectuée par le ministère de l'Éducation avant l'élaboration de son nouveau programme; donc les enseignants qui basent leur enseignement sur le programme du Ministère, par le fait même, tiennent compte des besoins des enfants de l'âge de leurs élèves.

Voyons maintenant comment se comparent les donnés théoriques concernant chacune des formes de regroupement et leurs conditions d'application dans le milieu.

Travail individuel

Dans le chapitre 4, nous avons cerné les principales caractéristiques du travail individuel. Lors de l'analyse des expériences nous avons retrouvé ces mêmes caractéristiques dans le vécu quotidien des élèves: l'élève progresse à son propre rythme (Smith, 1974; Dunn, 1978; Goutard, 1963), l'élève a un rôle actif plutôt que passif (Dunn, 1978), l'élève reçoit une aide spécifique de l'enseignant au besoin (Moyne, 1982).

Dans ce même chapitre, nous avons aussi étudié les circonstances d'emploi du travail individuel et à ce niveau nous avons constaté certaines divergences entre la théorie et la pratique. En effet, plusieurs auteurs dont Madeleine Goutard (1963) décrivent une formule pédagogique où chaque enfant a le sens de ses responsabilités, travaille selon ses aptitudes et par esprit d'initiative. Smith (1974), Murrayet (1971) rajoutent qu'au niveau du travail individuel l'élève devrait pouvoir s'interroger sur les questions qui sont importantes pour lui et pour lesquelles il peut trouver des réponses à travers

les ressources qui lui sont fournies en classe. Mais la réalité est tout autre. À l'élémentaire du moins, les enseignantes semblent craindre que les élèves ne possèdent pas suffisamment la langue pour se débrouiller seuls. Alors on offre aux élèves un choix d'activités à l'intérieur d'un thème où le vocabulaire et les structures sont limités à ce que les enseignantes croient être de niveau élémentaire. De plus le travail individuel est utilisé très souvent pour faire de la récupération au moyen d'exercices formels. On est bien loin de la théorie selon laquelle les enseignants proposeraient, lors du travail individuel, une activité qui serait entièrement laissée à la discrétion de l'élève, une activité au cours de laquelle il pourrait laisser libre cours à sa créativité.

Travail en groupes restreints

L'emploi de groupes restreints par les enseignants (dont nous avons étudié les expériences) afin de favoriser la communication en langue seconde, cadre bien avec l'application prônée par les auteurs dans le cadre théorique au chapitre 5. Les activités offertes en classe sont analogues à des situations de communication authentique vécue en langue première telles que suggérées par Mary Finocchiaro (1978). L'utilisation de l'enseignement par les pairs, lors du travail en groupes restreints, fournit une occasion supplémentaire d'interaction dans la langue cible. En résumé, nous constatons que dans la théorie (Goutard, 1963; Ferry, 1970) aussi bien que dans la pratique lors du travail en groupes restreints plus de temps est consacré à l'utilisation de la langue par l'élève que par le maître.

Assez curieusement, un point qui semblait être une des pierres angulaires du travail en groupes restreints pour les auteurs que nous avons

consultés (Willerman, 1953; Lippit et White, 1958): soit que lors du travail en groupes restreints ce sont les membres du groupe qui décident des objectifs à poursuivre à partir de leurs besoins, se trouve contredit par les enseignants en exercice. En effet, nous constatons que dans la réalité ce sont les enseignants qui fixent les objectifs et décident des besoins de l'élève.

Travail en groupe classe

Il semble que, dans la pratique pédagogique en langue seconde, on veuille redonner un souffle nouveau au travail en groupe classe. Fini le temps des longs exposés du maître. On constate maintenant une participation accrue de la part de l'élève. Les auteurs dont nous parlons au chapitre 6 (Whitney, 1973; Goutard, 1963; Good, 1978) mentionnent l'importance d'impliquer les apprenants de façon significative et nous avons décelé ce souci chez les praticiens qui utilisent le travail en groupe classe. Par exemple, on favorise l'expression de questions, les élèves échangent du vocabulaire et des expressions lors d'activités de brainstroming, ils participent à des activités mettant à utilisation les rudiments acquis de la langue seconde. monsieur Moyne (1982) dans le cadre conceptuel nous fait part de la fonction triple du travail en groupe classe: fonction d'initiative, fonction d'équipement et fonction de fermeture. Dans les expériences analysées ici, nous avons remarqué la présence de ces trois fonctions. C'est donc dire que les enseignants reconnaissent l'efficacité des trois fonctions. Cependant, c'est la fonction d'initiation qui joue le rôle principal dans les classes que nous avons étudiées. En effet, les enseignants utilisent principalement le groupe classe pour fournir des renseignements de base. Les deux autres fonctions ne font pas l'unanimité. En ce qui concerne la fonction d'équipement

certains l'utilisent pour des activités centrées sur l'audition et la prononciation alors que d'autres l'utilisent pour accroître le vocabulaire. Notons cependant que les enseignants sont tous d'accord pour utiliser la fonction de fermeture à des fins de réutilisation. Une autre caractéristique importante du travail en groupe classe tant au niveau théorique que pratique concerne les activités de compréhension auditive. Autant les enseignants que les auteurs consultés (Whitney, 1973; Allen, 1981) favorisent l'écoute de documents sonores authentiques ou l'invitation d'interlocuteurs réels en classe.

Dans le milieu, on s'aperçoit que les enseignants s'éloignent de la théorie élaborée dans notre cadre conceptuel lorsqu'il s'agit d'utiliser la classe entière pour effectuer un survol ou une critique collective des réalisations. Il en va de même pour les besoins des élèves qui sont généralement cernés par les enseignants. On est loin de la théorie de madame Goutard (1963) à l'effet que le travail en groupe classe est le moment d'une critique collective qui soit constructive et valorisante ou à l'effet que le moteur de l'enseignement ne devrait pas être la pensée du maître mais celle de l'élève.

En tenant compte du cadre conceptuel et en y associant le fruit des expériences analysées, nous pouvons maintenant proposer une nouvelle pratique pédagogique en langue seconde que voici:

L'enseignant de l'anglais langue seconde à l'élémentaire opte pour une variété dans les formes de regroupement. Il sait que ses élèves apprennent de façons différentes et il désire offrir des activités qui sous une forme ou sous une autre réussiront à accrocher chacun des élèves. Il utilise

donc régulièrement le travail individuel, le travail en groupes restreints et le travail en groupe classe.

L'enseignant propose des activités en travail individuel pour permettre à l'élève de travailler à son rythme. Les activités proposées seront en majorité des exercices de récupération qui permettront aux élèves, grâce à l'aide individualisée du maître, de reprendre une partie de la matière qui leur a causé ce problème. Le travail individuel pourra aussi servir à faire des activités de compréhension auditive ou des activités de lecture. L'enseignant évaluera les besoins de chaque élève et lui proposera l'activité qui convient le mieux.

L'enseignant désire favoriser au maximum la communication en langue seconde. Il exploitera le plus souvent possible le travail en groupes restreints car il sait que c'est à ce moment que plus de temps est consacré à l'utilisation de la langue par l'élève que par le maître.

Les activités en groupes restreints feront vivre à l'élève des situations semblables à celles vécues réellement dans la langue cible. Ceci s'effectuera au moyen de dialogues composés par les élèves plus faibles à partir de langage authentique ou au moyen de discussions ou de conversations libres pour les élèves plus avancés. Le travail en groupes restreints c'est aussi le moment par excellence pour l'enseignement par les pairs; l'élève pourra écouter et imiter un élève plus avancé. L'avantage incontestable des activités en groupes restreints demeure que les élèves reprennent les concepts déjà vus dans des contextes différents par exemple: des jeux. Comme pour le travail individuel, c'est le maître qui déterminera les besoins

des élèves et élaborera les activités de groupes restreints en conséquence. Cependant, pour s'assurer de l'implication et de la motivation de ses élèves, il basera ces activités sur les goûts de ces derniers.

Le travail en groupe classe a aussi sa place dans la nouvelle pratique pédagogique. Il aura trois fonctions dont la principale, la fonction d'initiation, servira à stimuler l'intérêt des élèves pour un nouveau thème. C'est à cette occasion aussi que l'enseignant pourra fournir des renseignements de base pour les activités en groupes restreints ou travail individuel. La deuxième fonction, celle d'équipement, sera exploitée dans le but d'améliorer soit la compréhension, la prononciation ou le vocabulaire des élèves. La fonction de fermeture, la troisième, servira à des fins de réutilisation: l'enseignant offrira des activités, sous formes de jeux, bien souvent, qui permettront à l'élève d'utiliser dans un contexte différent les connaissances qu'il vient d'acquérir.

Nous nous proposons de vous présenter maintenant une nouvelle grille d'analyse basée non sur un cadre conceptuel uniquement, mais basée sur une théorie nouvelle qui tient compte à la fois de la théorie mais aussi de l'expérience de praticiens et praticiennes du milieu de l'enseignement de la langue seconde. Cette grille se veut un instrument de travail quotidien. En effet, la préparation des cours pourrait être effectuée à l'aide de la grille. Au moyen de la grille suivante, l'enseignant pourra voir s'il utilise avec efficacité les trois formes de regroupement.

GRILLE D'ANALYSE DE LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE EN LANGUE SECONDE

TRAVAIL INDIVIDUEL: OUI NON

- respecte le rythme de l'élève
- sert à la récupération
- permet à l'enseignant d'être disponible
- sert à l'enrichissement
  - par des activités d'écoute
  - par des activités de lecture

TRAVAIL EN GROUPES RESTREINTS:

- favorise la communication
- fait vivre à l'élève des situations de communication
  - authentique par des dialogues
  - par des discours
- exploite l'enseignement par les pairs
- reprend des concepts déjà vus
- se base sur les goûts des apprenants

TRAVAIL EN GROUPE CLASSE:

Fonction d'initiation

- sert à stimuler l'intérêt pour un nouveau thème
- sert à founir des renseignements de base

Fonction d'équipement

- permet d'améliorer la compréhension auditive:
  - par l'utilisation de documents sonores authentiques
  - par l'invitation d'un invité
- permet d'améliorer la prononciation
- permet d'améliorer le vocabulaire

Fonction de fermeture

- sert à la réutilisation

UTILISE RÉGULIÈREMENT LES 3 FORMES DE REGROUPEMENT

CHAPITRE III

VARIATION DANS L'UTILISATION DES TROIS STRATÉGIES

3.1 Introduction

Nous avons déjà mentionné le problème de l'incapacité de nos élèves à utiliser la langue anglaise en dehors de l'école. Nous avons aussi fait état de quelques-unes des causes probables de ce problème: le peu de temps alloué à la langue seconde et le grand nombre d'élèves par groupe. Si l'enseignant n'a peu ou pas d'emprise sur ces contraintes, il devra trouver les moyens d'améliorer le sort de ses élèves.

Les commissions scolaires ont la responsabilité de définir des objectifs d'apprentissages à partir du programme proposé par le Ministère. Cependant, il appert que jusqu'à 80% des commissions scolaires ne définissent jamais des objectifs basés sur les besoins régionaux (MEQ, 1977: 15). La pratique a mené ces mêmes commissions scolaires à remplacer les objectifs du programme par le contenu des méthodes d'enseignement (manuels) en usage. D'après la recherche faite, il semble que les commissions scolaires croient que l'utilisation stricte d'un matériel didactique donné leur permet d'atteindre les objectifs du programme (MEQ, 1977: 10). Si, en théorie, il semble que ces objectifs puissent être atteints grâce à l'utilisation

d'un manuel donné, il resterait à vérifier si les objectifs de ces manuels concordent avec ceux du programme.

La dépendance uniquement sur un manuel donne à chaque élève, dans le même temps, la même ration de connaissances, distribuée selon les mêmes procédures. Voici ce qu'écrivaient les auteurs du "Rapport Parent": "Notre école élémentaire soumet des enfants très différents les uns des autres à un même régime et veut faire atteindre à tous un même point dans le même temps" (Volume II: 99). Cependant, d'un point de vue biologique et psychologique, chaque enfant est unique et doté d'une personnalité et de possibilités qui lui sont propres. Les enseignants savent par expérience que l'apprentissage des enfants se fait mieux, pour certains par des stimulis oraux, pour d'autres par des stimulis visuels, d'autres enfin par des stimulis kinesthésiques.

Les recherches récentes en éducation (Bertrand, 1969; Roy, 1976; Muchielli, 1969; Taure, 1972) confirment la diversité dans les modes d'apprentissage des enfants ainsi que la nécessité de répondre à leurs besoins individuels à ce niveau. Comme le préconise le nouveau programme d'anglais, langue seconde:

> l'enseignement est plus efficace lorsque l'élève est considéré comme premier responsable de son apprentissage; la connaissance de ses besoins, de ses intérêts et de son âge aide à définir les objectifs et à déterminer les stratégies d'enseignement appropriées (MEQ, 1981: 17).

3.2 Pédagogie flexible

L'enseignement d'une langue doit donc être un processus flexible. L'adoption par l'enseignant d'un programme rigide, où l'on insiste sur certaines stratégies pédagogiques au détriment de d'autres, laisse croire à une uniformité dans la manière dont les différents individus apprennent. Un programme ne tenant pas suffisamment compte des différences individuelles aura pour effet de favoriser certains élèves et d'en désavantager d'autres (Wilkins, 1975).

> Good and Poiver (1976) argue that schools and/or teachers who presents a constant environment day after day will tend to benefit and to penalize the same group of students daily. Teachers need to balance instructional activities in terms of their goals and the learning needs of their students (Good, 1978: 2).

Il n'y a donc pas qu'une seule réponse pédagogique pour satisfaire aux nombreux besoins individuels. Les enseignants ne devront plus présumer des besoins des élèves, ils devront partir des besoins exprimés par ceux-ci afin d'élaborer leurs stratégies pédagogiques (Rivers et Al, 1981). Le ministère de l'Éducation a d'ailleurs effectué une enquête sur les besoins et les intérêts des enfants québécois de niveau élémentaire avant de procéder à l'élaboration du programme en anglais langue seconde. Il ne reste donc à l'enseignant qu'à appliquer le programme en choisissant les stratégies ainsi que les activités qui répondent le mieux aux besoins des élèves avec lesquels il travaille.

Pour augmenter l'efficacité de leur enseignement, les maîtres de langue seconde, tout comme les autres enseignants, devront adopter une pédagogie suffisamment riche. Une telle pédagogie exploite un grand éventail de moyens afin de permettre à l'apprenant de bénéficier de la stratégie qui lui convient le mieux. Dans les classes de ce type, il y aurait une pédagogie fiexible qui utiliserait tantôt les activités en groupes restreints, tantôt les activités individuelles (Wolf).

> "...in an educationnally useful responsive environment, the child is a decision maker, and that someone or something in his immediate environment responds to his decision. Such an environment may, on appropriate occasions, consist of a child working individually (...) On other occasions, the responsive environment may include a child and a teacher on a program. More often it may include two students, one teaching or presenting and the other learning or seeing for the first time with his peer or near peer. It may include larger groups or even an entire class engaged in an activity apropriate to such groupings. The responsive environment changes as the child's needs change. This concept of the learning environment, as a series of the learning environment as a series of changing environments with which the child is constantly interacting, implies a departure from the classroom in the conventional sense. It calls for a specifically organized learning environment which not only allows, but simultaneously requires and provides for the child to make decisions as he progresses towards his goals (Dyksta et Nunes, 1973: 284).

Plusieurs auteurs s'accordent à reconnaître que l'emploi systématique d'une variété de regroupements produit de meilleurs résultats que de dépendre de l'emploi d'un regroupement unique, fût-il excellent (Beal et al,

1969; Good, 1978; Patsloff et All, 1974; Kapfer, 1968). Il en va de même pour l'enseignement de la langue seconde (Rivers et al, 1981: Morely, 1980).

De concert, avec les auteurs mentionnés ci-haut, nous croyons à l'utilisation régulière des divers regroupements suivants:

— le travail individuel
— le travail en groupes restreints
— le travail en groupe classe

C'est d'ailleurs à ce niveau que l'enseignant possède une marge de manoeuvre par laquelle il pourra prévilégier les échanges au niveau de la transmission du message et de l'interaction, basés sur les intérêts et les besoins langagiers de l'élève:

> Students need situations where they are on their own (that is not supported by teacher or structured exercice) trying to use the foreign language to exchange with messages of real interest to them (Revers, 1978: 47).

3.3 Conclusion

Au début du présent chapitre nous avons fait état de l'incapacité de nos élèves de s'exprimer librement dans la langue seconde en dehors de la classe dû au fait que l'enseignement se donnait majoritairement dans une seule forme de regroupement: soit la récitation d'exercices structuraux en groupe classe. Cependant si l'on veut rendre l'enfant capable de s'exprimer dans des situations hors du contexte scolaire, il faut lui offrir en classe la

possibilité d'expérimenter des situations plus près de la réalité. Ce but sera atteint d'abord par une acquisition des connaissances soit par le travail en groupe classe, soit par le travail individuel qui se poursuivra par l'utilisation des acquisitions dans une situation de communication libre soit par exemple en petits groupes de 2 ou 3 élèves.

CHAPITRE VI

LE TRAVAIL INDIVIDUEL

4.1 Considérations générales

Face à notre préoccupation de répondre aux besoins particuliers des élèves nous nous intéressons d'abord à la stratégie de travail individuel.

Il semble que pour certains enfants l'appentissage est à son meilleur quand l'élève assume la responsabilité de son programme d'étude. L'enfant a besoin de participer à la prise de décision afin d'établir ses propres objectifs et d'évaluer ses propres progrès. Les enfants n'apprennent-ils pas à jouer à des jeux, monter à bicyclette, courir et quoi encore sans qu'un enseignant adulte ne leur enseigne chacun des gestes à faire. Ils apprennent en agissant. Le défi de l'enseignant, c'est de créer des situations où ils apprennent par eux-mêmes (Smith, 1974). Car ils ont déjà en eux le goût de l'affirmation de leurs différences propres qui leur permet de trouver en eux-mêmes "la source du progrès, de la marche en avant, de la genèse de soi intellectuelle et affective" (Moyne, 1982: 318). L'esprit d'autonomie qui anime les enfants se nourrit de la conviction suivante: "Il est important pour moi que je fasse cela et c'est pourquoi je le fais". En somme l'avantage principal du travail individuel est qu'il permet de travailler seul et de franchir certaines étapes de son apprentissage tout en pouvant recourir aux conseils

et à l'aide du professeur au besoin (Patsloff et al, 1974). Le professeur doit devenir un facilitateur (Rogers, 1976).

Trop souvent hélas, le désir d'apprendre par soi-même a été brimé par une supervision trop structurée de la part des parents et des enseignants. Il ne faut pas oublier que les enfants vont aimer travailler par eux-mêmes si ce travail est considéré comme valable. Si les enseignants basent leur évaluation sur la mémorisation, les élèves s'efforcent de mémoriser; si les points sont alloués sur la capacité d'intégrer et d'appliquer des principes, c'est ce que les élèves tenteront de faire. Mais si l'enseignement porte sur le développement d'idées originales et sur l'esprit d'initiative face à leur apprentissage, les élèves produiront des idées originales et feront preuve d'initiative (Murray, 1971).

Afin de permettre à l'élève d'évoluer à l'aise dans son cheminement personnel, Piaget souligne la nécessité de substituer à la contrainte de l'adulte la coopération entre égaux, de façon à démystifier le pouvoir et le savoir de ce dernier vis-à-vis de l'enfant. Cette démystification est nécessaire au développement progressif de l'autonomie et au primat de l'égalité sur l'autorité. Aux yeux de Piaget "la contrainte morale est très proche parente de la contrainte intellectuelle" (Piaget, 1978: 82). Cousinet s'accorde avec Piaget pour insister sur la nécessité de rapport d'égal à égal entre le maître et l'élève (Cousinet, 1958).

4.2 Caractéristiques du travail individuel

Comme nous l'avons mentionné précédemment les nouvelles pédagogies se veulent orientées sur l'apprenant plutôt que sur la matière (MEQ, 1981; Bertrand, 1979; Rogers, 1976). Nous allons maintenant détailler les caractéristiques du travail individuel qui font de cette stratégie pédagogique, une approche répondant particulièrement bien à cette philosophie de l'éducation. Le travail individuel peut prendre plusieurs formes selon les besoins des individus, soit l'enseignement programmé, les centres d'intérêt ou la recherche personnelle.

Les principales caractéristiques de la stratégie du travail individuel se résument comme suit:

1. L'élève a un rôle actif plutôt que passif (Dunn, 1978).

2. L'étudiant progresse à son propre rythme (Smith, 1974; Dunn, 1978; Kapfer, 1968).

3. Le travail individuel peut être source de motivation Kapfer, 1968; Smith, 1974).

4. Permet une aide plus spécifique à la personne (Moyne, 1982).

4.2.1 Rôle actif vs passif

Le travail individuel, s'il est vraiment basé sur une conception humaniste, permet à l'étudiant de prendre en charge son apprentissage et ainsi d'y jouer un rôle beaucoup plus actif que passif. Le rôle actif de l'étudiant va en s'accroissant selon les différentes formes de travail individuel, conçues selon les besoins des individus, soit: l'enseignement programmé, les centres d'intérêts ou la recherche personnelle.

Contrairement à l'instruction en grand groupe où l'étudiant peut être présent physiquement mais absent mentalement, l'enseignement programmé requiert de la part de celui-ci qu'il réponde à des questions sur chaque nouvelle difficulté présentée. Les jeunes ne peuvent pas cheminer dans le programme sans trouver la réponse correcte aux questions (Dunn, 1978). Cette formule demeure cependant assez structurée et, tout en permettant une implication personnelle, laisse moins de liberté de choix à l'élève. Cette liberté de choix s'accroît lorsque le travail individuel se fait par centre d'intérêt. Ici, l'élève n'est pas seulement actif dans l'exécution du travail mais aussi dans la prise de décision concernant le sujet à traiter. Cette formule implique que l'enseignant offre un choix suffisant de matériel pour répondre aux goûts variés de ses élèves (Smith, 1974). La situation dans laquelle ce dernier a le plus de liberté et par conséquent joue le rôle le plus actif se retrouve dans la recherche personnelle. C'est à ce niveau que l'élève peut s'interroger sur les questions qui sont importantes pour lui (Goutard, 1963) et pour lesquelles il peut trouver des réponses à travers les ressources qui lui sont fournies en classe ou à l'extérieur (Murray et Wilhaur, 1971). D'ailleurs

de dire Wolfson (1972, 73): "In short, he could be a self-educating, active learner, a role not often emphasized in today's schools."

4.2.2 L'élève progresse à son propre rythme

Madeleine Goutard décrit une formule pédagogique où chaque enfant a le sens de sa responsabilité, travaille selon son rythme, ses aptitudes et son esprit d'initiative (Goutard, 1963). D'autres auteurs soulignent également l'importance du travail au rythme personnel de l'étudiant (Smith, 1974; Kapfer, 1968). Au surplus Dunn (1978) nous fait remarquer que le travail individuel évite l'écueil du rythme basé sur la moyenne des élèves de la classe qui a malheureusement pour effet d'être souvent trop rapide pour certains et pas assez pour d'autres. Il a ajouté qu'au cours d'un travail individuel: "The youngster may learn as quickly as he or she is capable of comprehending the material, or as slowly and with as much repetition as may be needed" (Dunn, 1978: 160). Il est important de laisser l'élève travailler à son propre rythme car la mise en ordre des connaissances et leur intégration au bagage qu'il possède déjà correspond à un effort personnel (Toraille, 1971).

4.2.3 Le travail individuel comme source de motivation

Le travail individuel augmente la motivation de l'élève à cause de l'implication personnelle de celui-ci. Le feed-back continuel a pour effet de le pousser vers la réussite et le dépassement (Bany & Johnson, 1970: 183). Lorsque l'élève choisit un sujet qui est vraiment significatif pour lui, son implication personnelle s'en trouve augmentée, particulièrement lorsque cela

lui permet d'établir des liens avec ses expériences personnelles antérieures (Smith, 1974). Cette implication a pour effet de pousser l'élève vers l'atteinte de son but, et lui donne par conséquent, la satisfaction du travail accompli. Comme le disent Murray et Wilhaur (1971: 218) "There is value in the experience of seeing one's values in some concrete form or product". Le travail individuel axé sur les formules de centre d'intérêt ou de recherche, qui laissent une plus grande autonomie à l'élève, semble jouer un rôle important sur sa motivation. En effet selon Moyne (1982), autonomie et motivation apparaissent en relation étroite; la motivation est quelque chose de profond, "qui fait appel aux ressources totales de la personne et se confond avec son mouvement même pour apprendre et connaître... "La motivation personnelle de l'élève est l'aiguillon de son travail" (Moyne, 1982: 319). Le travail individuel, en plus de stimuler la motivation par un apprentissage significatif l'accroît encore, en ce que l'individu peut vérifier constamment l'état de ses progrès.

4.2.4 Permet une aide plus spécifique à la personne

Le travail individuel en tant que manière d'organiser le travail de classe permet à chaque élève d'avoir sa part de contacts avec l'enseignant selon ses besoins. Pour certains élèves la rencontre avec l'enseignant consistera à récupérer ce qu'il a manqué, pour d'autres celui-ci fournira un support psychologique qui permet de se mettre au travail (Moyne, 1982). Pour d'autres encore l'enseignant devient un guide, une personne-ressource (Wolfson, 1972; Patslof, 1974).

Dans l'application d'une formule d'aide spécifique à la personne nous aimerions voir le rôle de l'enseignant, en accord avec Wolfson (1972), se modifier pour se rapprocher davantage de la notion d'agent de voyage. Nous entendons par là que l'élève, lorsqu'il se présente devant l'enseignant comme le voyageur devant son agent de voyage, peut déjà avoir en tête une destination. Le rôle de l'enseignant à ce moment est de lui suggérer des moyens de s'y rendre, des choses à voir en chemin.

Il peut lui donner une idée du temps et de l'effort qu'il lui faudra consacrer à cette activité. Cette ouverture de la part de l'enseignant permettra à l'élève de vivre des expériences en cours de route qui seront peut-être tout aussi enrichissantes que l'atteinte de l'objectif même.

4.3 Circonstances d'emploi

Quand l'enseignant se sert-il du travail individuel? C'est à cette question que nous tenterons de répondre en décrivant en premier lieu à quels élèves cette forme de travail convient le mieux; en deuxième lieu, en voyant à quelle portion de l'enseignement de la langue seconde diverses activités individuelles pourraient servir.

Notre attention s'est déjà portée sur les caractéristiques des divers styles d'apprentissage. Nous essaierons maintenant d'établir pour quels élèves plus particulièrement le travail individuel comblerait des besoins.

Le travail individuel devrait être employé pour:

1. Les élèves qui sont motivés mais qui ont besoin de plus de temps pour concentrer et examiner la matière que ne le permettrait l'enseignement traditionnel au groupe classe en son entier (Dunn, 1978).

2. Ceux qui font preuve de persévérance et qui sont capables de mener à terme une tâche (Dunn, 1978).

3. Ceux qui ont besoin de structure, de savoir qu'est-ce qu'ils font et comment il faut procéder. Dans ce cas particulier il conviendrait mieux que l'enseignant suggère à l'élève d'utiliser la formule d'enseignement programmé (Dunn, 1978).

4. Pour les visuels qui se rappellent mieux après avoir vu et lu qu'après avoir entendu (Dunn, 1978).

5. Pour les élèves qui préfèrent travailler seuls, qui n'aiment pas travailler en groupe (Dunn, 1978). Une des raisons pourrait être que ces élèves ont des aspirations plus élevées que celles de la norme du groupe (Bany & Johnson, 1970).

6. Pour les élèves dont la capacité personnelle de concentration est plus ou moins étendue que celle de la moyenne, la formule de travail individuel leur permettra de consacrer à une activité donnée le temps qui leur convient (Dunn, 1978).

7. Pour les élèves qui ont besoin d'une approche multi-sensorielle, le magnétophone, l'écriture, la lecture et la manipulation de matériel qui peuvent être utilisés et réutilisés à volonté permettront aux jeunes d'atteindre ses objectifs (Dunn, 1978).

Le but du présent travail n'étant pas la préparation en tant que telle de diverses activités, ce qui suit ne se veut que suggestion, que point de départ qui pourront nous l'espérons faire jaillir bien d'autres possibilités.

D'abord mentionnons quelques règles d'or que l'enseignant devrait suivre dans l'élaboration de ses activités. L'enseignant évitera le piège de "l'artificialisme", il devra prendre soin de ne pas projeter sa propre motivation en voulant partir de problèmes "réels". Il ne faut pas oublier, comme nous le fait remarquer Goutard, "qu'une même situation offre une problématique différente à des esprits diversément équipés mentalement" (1963: 35). Il ne faut pas non plus que le travail individuel se limite à une suite d'exercices rigides, imposés à tous. Avec un exercice, de dire Goutard (1963), on n'apprend rien: on peut seulement prouver qu'on sait le faire, mais si on ne sait pas le faire, ce n'est pas lui qui aidera à comprendre davantage. Nous avons déjà mentionné qu'il existait au moins trois formes de travail individuel, soit l'enseignement programmé, les centres d'intérêts et la recherche personnelle. Voyons comment ces trois formules peuvent s'intégrer au cours d'anglais.

Il existe certainement dans la classe d'anglais langue seconde une place pour l'enseignemnet programmé, basé par exemple sur des laboratoires de lecture ou des fiches de travail qui permettront à un individu de venir à

bout d'une difficulté qui lui est propre. Bien sûr, la lecture en tant que telle ne tient pas une place prépondérante dans le nouveau programme de langue seconde, néanmoins, dans les classes, les élèves ont des habiletés diverses. Bien des enseignants ont vécu l'expérience d'avoir dans leur classe un ou plusieurs étudiants dont l'habileté en langue seconde était de beaucoup supérieure à la moyenne. Ces élèves bénéficieraient grandement d'un programme de lecture qui leur fournirait une activité adaptée à leur niveau de compétence. Cette formule peut aussi servir à tous les élèves comme révision de vocabulaire déjà assimilé. Vous trouverez en annexe A des séries de fiches d'enseignement programmé (tirées de Dunn, 1978) des mathématiques et des sciences de la nature qui pourraient très facilement être adaptées pour servir de laboratoire de lecture en langue seconde.

Il arrive parfois qu'un élève n'ait pas assimilé un point en particulier, soit en grammaire ou en vocabulaire. Dans ces circonstances, un travail individuel grâce à des fiches axées sur son problème particulier pourrait, permettre à l'élève de rejoindre le reste de la classe (Broughton et al, 1980).

Le travail individuel par centre d'intérêt peut très bien répondre aux besoins des élèves. L'utilisation des "learning packages" peut permettre à un enfant de travailler individuellement sur une série d'activités interreliées, destinées à faciliter la compréhension de certains concepts (Smith, 1974). L'avantage principal de cette approche pour la classe de langue seconde est qu'elle peut servir à améliorer la compréhension auditive.

Les "learnings packages" contiennent généralement un document dactylographié qui est enregistré sur bande sonore (Voir annexe B, tirée de

Dunn, 1978). La voix de l'enseignant donne des instructions claires aux élèves qui devront construire, manipuler, décrire, dessiner, compléter, jouer. Ce genre d'activité requiert une écoute attentive, et l'élève devra démontrer verbalement ou non verbalement qu'il a compris ce qu'il a entendu. Les deux auteurs Alatis et Broughton s'accordent pour dire que dans les années 80, l'enregistreuse à cassette dans la classe de langue seconde devrait être aussi indispensable que le tableau puisque: "Recordings provide one model for listening. Tapes provide exposure to background sounds specially selected samples of language from the world outside the classroom simulates the experience in environmental listening that children have while acquiring their mother tongue." (Alatis, 1980: 154). Plusieurs classes de langue, de nos jours, possèdent un ou plusieurs magnétophones qui peuvent servir pour le travail individuel; quant aux "learging packages", ils peuvent aussi être apportés à la maison.

Outre les avantages pour la langue seconde, le travail par centre d'intérêt permet aux étudiants de choisir un sujet qui les intéresse, ou encore leur sert à renforcer une habileté récemment acquise. En effet, chaque centre d'intérêt est basé sur un concept unique que révèle le titre ou la page couverture du "package". De plus, l'apprentissage se fait seul, au rythme de l'étudiant; seulement lui et le maître connaissent le niveau de ses progrès, éliminant ainsi l'aspect compétitif pour tous les élèves (Dunn, 1978).

La mise sur pied d'une banque de centres d'intérêt sous forme de "learning package" requiert sans aucun doute de la part de l'enseignant un travail immense mais ses efforts seront certainement récompensés par les succès et la satisfaction de ses élèves.

Une autre forme d'activité individuelle dans les classes de langue seconde pourrait être la recherche personnelle. Par recherche personnelle nous entendons une activité qui serait entièrement laissée à la discrétion de l'élève, une activité au cours de laquelle il pourrait laisser libre cours à sa créativité.

En langue seconde, les enseignants ont plutôt tendance à baser leur enseignement sur des exercices formels et dirigés, craignant que les élèves ne possèdent pas suffisamment la langue pour se débrouiller seuls. Mais les enfants sont capables de surprendre si nous permettons à leur esprit d'initiative de s'actualiser. Ce que Madeleine Goutard applique aux mathématiqus, les enseignants de langue seconde pourraient l'appliquer à leur domaine. En effet, l'auteur suggère que le travail individuel consiste pour l'enfant non pas à trouver LA réponse à une question très particulière, mais DES réponses à un problème plus général.

> Dans tous les travaux présentés ci-dessus, il y a au départ un projet très large que les enfants s'ingénient à réaliser comme ils le peuvent. Ce projet peut être très vague: écrivons ce que nous voulons sur tout ce que nous avons découvert" (Goutard, 1963: 4).

Par exemple, dans la classe d'anglais, l'enseignant pourrait demander "que pouvons-nous faire avec le vocabulaire que nous avons appris sur les vêtements? Les suggestions reçues des enfants seront certes plus originales que celles que nous pourrions vous offrir ici (Faire un catalogue, une parade de mode, ouvrir un magasin, etc.).

4.4 Conclusion

L'intérêt renouvelé pour le travail individuel est une tentative de solution aux déficiences de l'enseignement collectif (Logan, 1975). Car nous nous sommes aperçu que chaque élève est unique et qu'au lieu de réprimer les différences, il conviendrait au contraire de les cultiver puisqu'elles sont une richesse et une ressource précieuse pour l'humanité (Keusher, 1971; Logan, 1975).

Les bienfaits du travail individuel ont été suffisamment élaborés dans ce chapitre pour donner, nous l'espérons, le goût aux enseignants de l'incorporer à leur méthodologie. D'un point de vue pragmatique, par contre, l'enseignant ne devrait pas oublier les contraintes de la promotion par degré et du contenu linguistique minimum proposé par le programme.

CHAPITRE V

LE TRAVAIL EN GROUPES RESTREINTS

5.1 Considérations générales

Le précédent chapitre a mis l'accent sur le développement maximum de chaque élève, compte tenu des divers types d'apprentissage et des possibilités individuelles de chacun: lent, rapide, auditif, visuel, etc. Cet aspect, certes important, ne saurait pourtant se concevoir exclusivement. Car, l'être humain bien qu'unique et différent, recherche la compagnie de ses semblables; bien plus comme l'affirme Mialaret (1964: 155): "L'enfant est à la fois individu et membre d'un groupe et il se développe par rapport à ce groupe et en fonction de lui". Le travail en groupes restreints, en tant que pédagogie qui se veut centrée sur l'enfant, vise à rétablir à l'école des situations proches de celles que les enfants recherchent spontanément dans les bandes et dans les jeux collectifs (Ferry, 1970).

La raison première du groupe tient de la satisfaction du besoin affectif. Selon Bastien, des divers besoins de l'homme, "Le plus opiniâtre besoin psychique est celui d'une réponse affective. Sa satisfaction est facile dans un petit groupe" (Bastine, 1973: 95). L'appartenance à un groupe crée en effet des liens entre les membres et les amène à des relations d'interdépendance significative (Cartwright et Zander, 1968). C'est également au sein d'un groupe que le jeune individu acquiert les

comportements de groupe par rapport aux autres (Mucchielli, 1969). Il y apprend le sens et le goût du travail en groupe. Tous reconnaissent qu'une partie importante du processus éducatif chez les enfants se produit en situation de groupe. Plusieurs autres soulignent la nécessité de l'interaction, de la communication, de la socialisation (Logan, 1975; Shaw, 1976; Toraille, 1977).

Pour conclure ce survol, mentionnons les conclusions de certaines études rapportées par Shaw et qui permettent de faire ressortir l'avantage suivant du travail en groupes: la présence des autres augmente la performance individuelle.

> "Groups learn faster than individuals, both in natural situations (Barton, 1926) and in contrived laboratory situations (Beaty and Shaw, 1965; Perlmutter and de Montmollin, 1953; Yuker, 1955). Groups perform better than individuals when the process is learning or problem solving. (Shaw, 1976: 68).

Il semble donc certain qu'une alternative du travail individuel et du travail en petits groupes s'avère profitable au développement harmonieux de l'enfant (Larrière et Pailly, 1977; Toraille, 1977).

5.2 Caractéristiques du travail en groupes restreints

Il y a beaucoup de caractéristiques ou conditions qui, selon les recherches en dynamique de groupe, influencent à la fois le comportement des individus à l'intérieur du groupe, de même que le fonctionnement du groupe dans son ensemble.

En ce qui concerne cette étude, nous ne nous proposons pas d'élaborer sur les nombreux ouvrages qui traitent déjà de la dynamique des groupes, ce n'est pas notre propos ici. C'est pourquoi les concepts de leadership, de prise de décision et de pouvoir, par exemple, qui sont le plus souvent associés à la notion de groupe, ne seront pas élaborés ici. Nous nous proposons plutôt d'étudier des caractéristiques qui touchent de plus près à l'utilisation des groupes dans les classes de langue.

Selon les auteurs dont nous retenons les commentaires, l'accent sera mis sur l'un ou plusieurs des aspects suivants de la situation de groupe:

1. le nombre optimal de participants
2. la facilitation de la communication
3. les relations entre les membres
4. la motivation
5. la coopération et la participation

5.2.1 Le nombre optimal des participants

Le nombre de personnes dans un groupe détermine fortement ce qui s'y passera. En effet, à mesure que le nombre de membres du groupe augmente, la complexité du processus de communication augmente également. Whitney (1973) nous apprend que pendant que le nombre de membres d'un groupe subit une progression mathématique, le nombre de relations interpersonnelles progresse, lui, d'une façon géométrique: "Thus, a group of three people has three interpersonal relationships, a group of 5 has 10, a group of 20 has 190 relationships" (Whitney, 1973: 35).

Les expériences faites auprès de groupes variant en nombre de 2 à 20 membres, permettent de conclure, selon Withney (1973), que le groupe optimal permettant une pleine participation demeure un groupe de 3 personnes. Athanases confirme cette opinion en soulignant que: "More than four or five members make groups feel like crowds - which causes too many individuals to withdraw" (1982: 10). À 3, les personnes ont le temps de s'exprimer sans ressentir de pression, la discussion se construit d'une personne à l'autre avec une continuité plus soutenue et avec moins de gêne. Deux auditeurs sont plus attentifs et emphatiques que 12, 15 ou 30. De plus, le temps alloué à chaque participant pour développer ses opinions augmente d'une façon significative en triade. La triade permet également une implication accrue ce qui la conduit à produire rapidement un large éventail d'idées face à un problème.

Lorsque les groupes de discussion fonctionnent bien, c'est-à-dire là où chaque élève a une part active et peut éprouver de la satisfaction à chaque rencontre, ce dernier vivra l'approbation de ses pairs pour ses idées et ses sentiments à propos d'un sujet discuté et qui a une signification pour lui. Ce genre d'expérience permet à l'étudiant de se former une image positive de lui-même.

Le nombre restreint de participants par groupe ne tient pas seulement d'un désir d'efficacité, il y aurait aussi semble-t-il des raisons qui tiennent du caractère affectif inconscient: "On sait qu'en termes analytiques le groupe, spécialement le petit groupe, renvoie à la famille", "C'est un peu la petite famille" (Moyne, 1982: 273).

Néanmoins, le nombre de participants peut être augmenté occasionnellement pour atteindre certains objectifs d'apprentissage. Des groupes de cinq ou six peuvent apparaître plus appropriés lorsque l'objectif est d'obtenir un éventail plus large d'idées (brainstorming). Un groupe de six personnes peut conserver une certaine intimité tout en représentant une gamme plus large d'idées et de sentiments. Bien entendu, lorsque le nombre de participants dans un groupe augmente, ces derniers doivent développer les qualités qui favorisent le bon fonctionnement de la discussion telles que: parler à son tour, faire de l'écoute attentive et demeurer dans le sujet.

5.2.2 Facilitation de la communication

Une étude de Paul Hare démontre qu'au sein de groupes plus nombreux, les membres ont moins d'occasions de participer et ressentent moins de satisfaction face aux activités de groupe. Parce que la dimension d'un grand groupe limite l'interaction et la communication, certains membres sentent souvent que leurs opinions ne sont pas importantes et ne valent pas la peine d'être présentées (Hare, 1952), d'autres ressentent même des sentiments de crainte et d'inhibition (Bany & Johnson, 1970).

C'est ainsi qu'un élève, intimidé par la classe entière, trouvera beaucoup plus facile de s'exprimer dans un petit groupe de pairs. Au cours d'une recherche qu'il a effectuée, Bégin a remarqué que pour certains de ses sujets il existait un nombre critique de participants, dans les groupes où ils se trouvaient, nombre au-delà duquel ceux-ci ne pouvaient pas surmonter un sentiment d'insécurité. L'auteur en est donc venu à la conclusion suivante:

"... in learning groups, there seems to be a critical size at which a given individual will function best" (Bégin; 1986, 84).

C'est donc dire que la grandeur du groupe est un facteur déterminant quant à la participation d'un individu. Moyne (1982) et Athanasnes (1982) abondent dans ce sens. Mais Withney (1973) a trouvé par ailleurs que lorsqu'un participant à un petit groupe se retrouvait en grand groupe, il pouvait quand même se sentir impliqué si certaines de ses idées refaisaient surface par l'intermédiaire de participants moins gênés. Un élève a remarqué qu'il se sentait revalorisé lorsque quelqu'un d'autre trouvait une de ses idées suffisamment intéressante pour la répéter.

Un deuxième facteur d'inhibition découle de la mystification du pouvoir et du savoir du maître, surtout dans les classes de langue seconde, alors que l'enseignant est la seule personne qui généralement a la maîtrise de la langue (Ferry, 1970: 82). Dans un groupe restreint, l'enfant peut satisfaire sa curiosité et affirmer son autonomie sans angoisse et devenir actif plutôt que demeurer passif face aux consignes magistrales (Moyne; 1982 et Ferry; 1970).

5.2.3 Relations interpersonnelles

L'ensemble des relations qui s'établissent entre les membres est aussi essentiel à la vie d'un groupe que la perception d'une cible commune. Le terme de relation, en accord avec St-Arnaud (1978), est pris dans son sens le plus large et désigne un lien de dépendance ou d'influence réciproque entre les personnes.

On sait, comme le disent Moyne (1982), Ferry (1970) et Olmsted (1965), que le groupe restreint se caractérise par la spontanéité du choix mutuel, par des relations affectives satisfaisantes, par le grand nombre de communications. C'est le lieu privilégié de l'affectivité, les sentiments sont naturels, les affinités spontanés. Cette notion d'affectivité peut jouer un rôle important dans les groupes formés de jeunes enfants au niveau élémentaire. Si, au premier abord, ces caractéristiques peuvent sembler uniquement bénéfiques, il ne faut pas oublier que les membres d'un groupe sont en interrelation dynamique constante les uns avec les autres, ce qui peut amener des satisfactions mais aussi des insatisfactions. Les membres d'un groupe sont appelés à travailler à deux niveaux, l'un formel régissant la tâche et l'autre informel fixant subconsciemment les normes de comportement (Bany et Johnson, 1970). Ces relations psycho-sociales à l'intérieur du groupe affectent ainsi le moral, le travail et la particiption des membres.

> "Tout groupe humain a une structure affective informelle qui détermine les comportements des individus du groupe les uns par rapport aux autres." (Mucchielli, 1969: 9)

Le maître se doit de toujours garder à l'esprit la force des normes établies par le groupe: "children, like adults conform to majority group standards" (Shaw, 1976: 363). Le degré de soumission aux normes varie cependant selon l'âge des membres. La conformité, pour les enfants de l'élémentaire, va en croissant jusqu'à l'âge de 13 ans pour diminuer par la suite. En résumé, tous les aspects de la vie des membres sont régis par le groupe:

> "... the small group exerts strong influence on almost every phase of the member's life. The norms (standards of conduct) of the group provide a basis for the determination of "appropriate behavior" (Shaw, 1976: 5)

5.2.4 Motivation

La motivation des élèves peut aussi être améliorée par le travail en groupes restreints. Ceci est particulièrement dû à la libération du sentiment d'inhibition, décrit précédemment, mais d'autres facteurs jouent aussi un rôle dans la motivation.

Premièrement, le groupe restreint permet à ses membres de participer personnellement à la planification et à la prise de décision quant aux buts du groupe. Plusieurs chercheurs (Willerman; 1953; Lippitt et White; 1958) ont démontré que les membres qui avaient participé activement à la prise de décision avaient une influence prépondérante pour la motivation du groupe.

Deuxièmement, selon Ferry (1970), le vécu commun dans lequel s'enracine le vécu personnel de chacun, fait naître un attachement affectif au groupe qui se révèle une source intarissable de motivation. Cette motivation se révèle tout particulièrement intéressante en langue seconde, puisque comme nous avions mentionné précédemment, l'enfant se sentant impliqué personnellement travaillera plutôt que d'être indiscipliné.

Troisièmement, le facteur physique de proximité est aussi une source de motivation. C'est-à-dire que la personne qui parle est rapprochée, peut être entendu clairement, est face aux autres et s'adresse à chacun personnellement. Tout matériel utilisé visuel ou autre, se trouve accessible à chacun des membres. Toute l'activité revêt un caractère immédiat et significatif pour les participants (Jakobovits, 1973). Quel avantage en classe de langue que de pouvoir à tout moment "toucher" pour ainsi dire aux sources, avoir un feed-back instantané de ses essais.

Quatrièmement, le travail en groupe se prête bien à des activités de types ludiques. C'est l'occasion de la réconciliation du plaisir et du travail: "Il est enfin le lieu où peut se réaliser l'union, jamais parfaite mais quelques fois expérimentée, du principe de plaisir et du principe de réalité (Moyne, 1982: 273). Les activités de ce type sont priviligiées en langue seconde pusiqu'elles permettent de reprendre, de mille et une façons différentes, les éléments de la langue qu'il faut bien emmagasiner en partie dans la mémoire. Le jeu a pour avantage de pouvoir ramener ces éléments sous divers angles ou dans divers contextes, sans que l'apprenant ne se lasse de les réutiliser.

5.2.5 Coopération

La coopération est un aspect important de la vie de groupe, car sans elle il ne peut y avoir de progrès. La coopération a pour effet d'augmenter la participation, d'amener plus d'interactions parmi les membres, d'utiliser chaque participant comme ressource, et de partager la charge de travail. Ainsi l'individu n'est pas seul à lutter, il se sent épaulé soutenu, encouragé (Good, 1978; Vial, 1975).

Une des raisons de recourir au travail en groupes restreints en classe est que ce genre de stratégie peut produire des conditions qui faciliteront l'apprentissage. Par exemple, certains élèves voudront que leur équipe réussisse à atteindre l'objectif fixé et pour ce faire travailleront plus qu'ils ne l'auraient fait s'ils avaient été seuls. Moyne nous rapporte les paroles d'un élève à ce sujet:

> "Si on ne fait pas le travail, les élèves du groupe en pâtissent... On se dit: le travail il faut absolument que je le fasse, sinon je vais me faire enguirlander par les autres... Et même sans se faire enguirlander, on n'aime pas arriver et dire: moi je n'ai rien fait. On a un peu son amour-propre, on a envie de pouvoir servir à quelque chose aux autres, prendre sa part du travail." (Moyne, 1982: 120)

D'autres élèves voudront qu'un co-équipier réussisse à atteindre l'objectif et seront prêts à prendre de leur temps pour lui expliquer ce qui lui manque. Moyne nous fait remarquer que lorsque l'enseignant donne un cours magistral, les autres ne peuvent pas aider celui qui ne comprend pas dans le groupe. Il a de plus fait une étrange constatation: les élèves paraissent convaincus qu'ils sont mieux à même qu'un enseignant d'éclairer un camarade qui n'a pas compris quelque chose.

L'enseignement de la prononciation de certains mots de la langue seconde, ou l'explication d'une tournure de phrase anglaise par un pair dans le travail de petit groupe ne servira pas uniquement à réexpliquer un concept donné en cours magistral. Pendant un travail en groupe, les élèves apprendront les uns des autres, consciemment ou inconsciemment, ils corrigeront leurs erreurs mutuellement, surtout s'ils ont la chance de trouver un enfant

bilingue au sein de leur équipe. Il n'y a pas mieux qu'un enfant pour donner une prononciation naturelle de la langue seconde à un autre enfant de son âge.

5.3 Circonstances d'emploi des petits groupes

Une salle de classe n'est pas le milieu idéal pour apprendre une langue seconde en tant qu'instrument de communication. C'est Macnamara (1972: 9) qui disait: "The whole design of a classroom runs against the grain of the faculté de langage, the natural device for learning a language". Par définition même, le contexte de l'enseignement sera donc artificiel. Et pourtant nous devons nous en accomoder.

De plus, si notre but est de favoriser au maximum l'apprentissage de la communication, nous devons avoir recours à la division des classes en groupes restreints. Car il existe peu de circonstances dans lesquelles une communication véritable s'établit entre un groupe d'une trentaine de personnes et une autre personne. La plupart des communications authentiques se font entre deux personnes ou à la rigueur un petit groupe de 4 ou 5 personnes. Dans les classes de langue seconde, l'enseignant pourra donc avoir recours à cette stratégie en vue de faire vivre à ses élèves des situations qui ressemblent à des situations authentiques, qu'ils auront à vivre dans la langue cible.

5.3.1 C'est ainsi que nous voyons que la première circonstance d'emploi du groupe restreint sera lors d'activités de communications authentiques. Après une activité en grand groupe classe, de cueillette de vocabulaire ou

d'expressions par le brainstorming sur un thème donné, les étudiants pourraient se regrouper pour pratiquer un dialogue. Pour les débutants ce dialogue pourrait déjà être structuré permettant une sorte de conversation dirigée, dont voici un exemple tiré du Guide Pédagogique (1981: 73):

> Procedure: The students are placed in pairs by the teacher. Each student receives a card describing his/her role. Instructions to the students may be given in French to insure comprehension of the task required.
>
> Student A. You are a customer in a sports store. You want to by a catcher's mitt. The clerk doesn't have catcher's mitts.
>
> Student B. You are a clerk in a sports store. A customer asks you for a catcher's mitt. You don't have catcher's mitts but want to sell him a baseball bat.

Pour les plus avancés, une véritable conversation pourrait être amorcée (Logan, 1975).

Dans la classe d'anglais langue seconde, l'enseignement par les pairs peut jouer un rôle important. L'utilisation de l'enseignement par les pairs ne vise pas uniquement à réduire la tâche de l'enseignant; elle fournit une occasion supplémentaire d'interaction dans la langue cible. Mary Finocchiaro (1978) suggère l'emploi d'activité de jeux de rôle ou dialogue aussi bien que des exercices de types notionels-fonctionnels. Ces exercices basés sur un langage réel et authentique contiendraient par exemple les formules pour s'excuser, pour interrompre, pour complimenter, se plaindre, etc., permettant aux élèves groupés par deux de composer leur dialogue.

Dialogue qui serait ensuite soumis à l'approbation de l'enseignant avant d'être présenté au reste de la classe.

Dans le cas d'élèves plus faibles, l'enseignement par les pairs leur permettrait, grâce à l'écoute et à l'imitation d'un élève plus avancé d'améliorer leur propre performance dans la langue seconde (Logan, 1975; Johnson & Johnson, 1972). Des élèves peuvent volontairement aller consulter des camarades plus forts dans le but de recevoir les explications nécessaires à leur compréhension de notions particulières. Ce type de regroupement bénéficie autant au tuteur improvisé qu'à son interlocuteur. Pour le jeune tuteur, cet exercice "d'enseigner" à ses camarades lui permet de renforcer ses connaissances en les répétant, en les explicitant pour l'autre, et ce dans des situations plus significatives pour lui que ne le serait la répétition d'exercices structuraux (Logan, 1975). Enseigner aux autres confère au tuteur un sens des responsabilités particulier, une réalisation personnelle de succès.

Quant à l'élève qui reçoit l'enseignement d'un compagnon tuteur, les avantages de cette formule sont nombreux pour lui. Tout d'abord, les contacts sont plus étroits avec le copain qu'avec un adulte. Ensuite, tel enseignement semble se révéler plus bénéfique pour l'élève, puisque le pair tuteur peut mettre la matière à son niveau, particulièrement à son niveau de langage (Gartner, 1973; Dyksha & Nunes, 1973; Logan, 1975). Par ailleurs, les enfants plus jeunes ou insécures peuvent percevoir le tuteur comme un modèle à imiter, c'est-à-dire que pour l'enfant il est plus facile d'envisager la possibilité de ressembler à un autre enfant, plutôt qu'à un maître bien plus

âgé et plus distant (Gartner, 1968). Il peut approcher son compagnon plus facilement.

Comme les enfants apprennent plus efficacement lorsqu'ils travaillent avec du matériel et des idées auxquels se rattache leur implication personnelle, des activités centrées sur les goûts des enfants auraient avantage à être développées. Par exemple à la suite d'une activité de sondage (voir annexe C, tirée du Guide Pédagogique, 1981: 155-6), sur les goûts des élèves dans la classe, les élèves ayant les mêmes affinités soit pour un sport, un passe-temps ou soit pour une expérience vécue (voyages, excursion de classe) pourraient se regrouper tout simplement pour échanger de l'information ou même, s'ils le désirent, pour écrire une histoire ou préparer un enregistrement à présenter ultérieurement à la classe. Certains, emballés par un sujet en particulier, pourraient aimer préparer des questions pertinentes à une activité en grand groupe comme une épreuve de championnat (Nowes, 1971). L'expérience du groupe peut se situer à une autre étape du travail, ainsi un groupe pourrait naître du désir de quelques individus de converser sur un sujet qu'ils ont travaillé individuellement; ils veulent discuter pour compléter leurs connaissances, et connaître le jugement d'autres camarades. Chez les plus avancés l'analyse ou la discussion sur une émission de télévision en anglais ou sur un article concernant une de leur vedette préférée de la chanson anglaise, pourrait se révéler du plus haut intérêt. Il se peut même qu'ils songent à inviter l'enseignant à l'occasion, comme le mentionne Logan (1975).

Des projets spéciaux qui permettent aux élèves d'utiliser la langue en dehors du programme régulier de la classe sont nombreux comme nous le

suggère le Guide Pédagogique du ministère de l'Education (1981: 69-70), en voici quelques exemples:

- Inviting an English guest to the school to talk about his work or a special trip.

- Making a class yearbook in which the students can paste pictures and write descriptions of themselves.

- Establishing contacts with a distant school in a distant city and corresponding with them.

Il pourrait aussi se former spontanément des petits groupes de travail centrés sur les événements qui se produisent chez la communauté anglophone (Halloween, St Patrick's Day, Thanksgiving). Dans une classe de langue seconde à l'élémentaire, les activités suivantes pourraient être développées par des élèves, comme cela s'est fait dans une classe de cinquième année de Victoriaville à l'occasion d'une fête de Noël en 1983:

- Spectacle de marionnettes entièrement réalisé par les étudiants.

- Simulation d'interview télévisé de joueurs de hockey.

- Charades.

Ces regroupements pourraient se réaliser à l'occasion de temps libres prévus à l'horaire par l'enseignant désireux de laisser libre cours à la créativité et à l'esprit d'initiative de ses élèves.

Les activités que nous venons de mentionner impliquent une forme de communication dont le contenu est laissé complètement libre à l'élève, ce qui préfigure la communication à l'extérieur du contexte scolaire, et de ce fait sont très utiles pour les élèves en langue seconde. Les groupes formés par les élèves ont non seulement l'avantage de faciliter la communication, mais encore ces groupes sont des facteurs de motivation qui les entraînent à s'impliquer dans les activités de langue seconde. Comme nous le fait remarquer le Ministère dans le Guide Pédagogique (j1981: 71) ces projets:

> ... should not be viewed as an opportunity to escape from education or as an escape from the classroom. They are meant to have pedagogical foundations which enable the students to develop their capacity to communicate. In planning a project then make sure that the activities you select are as purposeful as the ones you select for classroom teaching. Remember that while no one has said teaching can't be fun, in retrospect having fun can in effect be an actual learning experience.

En effet, si l'enseignant peut convoquer des élèves à se joindre à un groupe pour une tâche quelconque, comme nous le verrons plus loin, les groupes constitués de leur propre gré selon le choix spontané des participants ont sans contredit une valeur intrinsèque de beaucoup supérieure (Lee, 1968). Nous l'avons vu précédemment, le groupe apporte beaucoup à l'individu en terme d'accroissement de son intérêt pour le travail et la

recherche (Tremblay, 1974). Au surplus, il s'oriente vers la coopréation en vue de l'atteinte d'un objectif commun (Johnson & Johnson, 1972).

Mais la recherche du partage dans le groupe est plus profonde, elle rappelle la bande et les jeux collectifs qu'enfants et adolescents adoptent spontanément. Le groupe préfigure la vie sociale adulte (Ferry, 1970). C'est donc tout naturellement que se fait l'expérience de la collaboration et des rapports avec autrui. Enfin le groupement volontaire apporte d'autres bénéfices pour les élèves:; par exemple, fraterniser avec ses copains selon les goûts du moment et non selon un horaire déterminé par le régime pédagogique (Logan, 1975). Il paraît important de souligner cet aspect, car comme le fait remarquer St-Arnaud (1978: 105): "La communication est au processus de solidarité ce qu'est la participation au processus de production".

Presque par définition les groupes formés librement permettent une implication et une pertinence impossibles à réaliser autrement. L'esprit unitaire ainsi développé conduit à des apprentissages uniques. Le choix volontaire du groupe ou de l'activité crée chez l'enfant un sens des responsabilités tant face au groupe qu'à lui-même. Aucune autre situation n'apporte une telle implication personnelle (Lee, 1968; Bass, 1965; Dunn, 1978) dans des situations de communication quasi authentiques (Stern, 1973; Macnamara, 1972; Rivers, 1972). Dans l'optique de la langue seconde toutes les applications connexes à celles décrites ici répondent directement aux objectifs de communication déjà mentionnés auparavant dans cette étude.

5.3.2 Une deuxième circonstance d'emploi pour les groupes restreints serait lors d'activités de communication plus contrôlées. Ces activités

pourraient être élaborées: 1- soit pour venir en aide aux enfants qui en ont besoin face à une partie de la matière, 2- soit pour renforcer des connaissances déjà acquises, 3- soit pour apprendre du nouveau.

5.3.2.1 Le travail individuel étudié dans le chapitre précédent permettra à l'élève d'avancer à son rythme, et a pour avantage supplémentaire de libérer l'enseignant d'un suivi constant face à l'ensemble de sa classe. Il peut alors se consacrer davantage aux besoins particuliers de certains de ses élèves. Il peut travailler avec les uns en tête-à-tête mais il peut également en regrouper qui ont les mêmes problèmes. Il peut regrouper des élèves nettement plus faibles face à un objectif visé et leur fournir les explications supplémentaires requises à leur bon fonctionnement lors des autres activités. Il se peut également que quelques élèves aient besoin d'acquérir, avec l'aide de l'enseignant, certaines habiletés qu'ils n'ont pu atteindre seuls pendant le travail individuel par exemple.

En langue seconde au niveau élémentaire, il pourrait s'agir d'exercices de prononciation rendus nécessaires pour certains mots particulièrement difficiles ou ambivalents dans leur sens, lorsque leur mauvaise prononciation entrave la communication:

Exemple: live versus leave
tree versus three
I have ten years versus I am ten years old

Il pourrait encore s'agir d'une mise au point quant à l'utilisation de certains termes:

Exemple: this versus that
much versus many
tall versus long

Mais la correction de ces erreurs doit être faite avec tact. Nous n'avons qu'à nous imaginer dans une situation où quelqu'un est continuellement en train de nous interrompre pour corriger ce que l'on dit. L'effet peut être désastreux. Dans certains cas se faire corriger sans arrêt peut amener un sentiment de gêne et de frustration qui résulte en une attitude négative envers l'utilisation de la langue seconde. Il faut donc que nos élèves se sentent en confiance lorsqu'ils utilisent l'anglais (MEQ, 1981).

Pour permettre à ce sentiment de confiance de se développer l'enseignant devrait voir l'erreur d'une façon positive. Il devrait communiquer à ses élèves que l'erreur n'est qu'un pas vers une compétence future et qu'il faut prendre des risques. Dans le Guide Pédagogique (1981: 62) le MEQ fournit un exemple à l'enseignant sur la façon de "bien" corriger les erreurs:

> The child for example who says "I have ten years" is communicating something which is subject to interpretation. This is an occasion when it might be appropriate to supply a correct word so that the message may be completed. Following is an example of how this may be accomplished:
> Teacher: And how old are you Mark?
> Student: I have ten years.
> Teacher: Oh! you're ten years <u>old</u>.
> Student: Yes, I have ten years hold.
> Notice how the teacher in the example did not correct the structure "I have", or the mispronunciation of "old". Though a time for such corrections will come, in "communication" you

should be satisfied that the students are using the language, and using it in meaninoful way.

La compréhension d'un texte particulièrement difficile pourrait aussi être à l'origine d'une rencontre de plusieurs élèves avec l'enseignant. Si certains élèves éprouvent de la difficulté à composer le dialogue dont nous parlions précédemment, l'enseignant pourrait de nouveau les réunir.

Si on profite de regroupements d'élèves plus faibles pourquoi ne pas aussi exploiter le travail en groupe pour les élèves plus avancés. L'utilisation d'un groupe d'élèves permet plus souvent à l'enseignant de fournir des activités supplémentaires ou d'enrichissement pour les élèves plus rapides que la moyenne (Logan, 1975).

Une autre raison qui pourrait amener l'enseignant à regrouper des élèves serait la révision d'un examen qui se serait révélé trop faible pour un groupe d'individus. Cette session en groupe permettra de revoir certaines données de base permettant à ces individus de mieux poursuivre leur apprentissage sur des assises plus solides. L'enseignant pourrait aussi utiliser un petit groupe pour tester les acquisitions dans le domaine de la compétence verbale; à la suite d'un travail d'équipe sur un sujet quelconque, l'enseignant pourrait questionner les élèves en anglais pour juger du vocabulaire acquis. Ainsi, si les élèves devaient lire une lettre qu'ils ont reçue d'un ami anglophone, l'enseignant questionnerait sur le contenu de la lettre, premièrement pour savoir si les élèves en comprennent le sens et deuxièmement pour savoir s'ils sont capables de relater en anglais le contenu, de donner des opinions ou même d'extrapoler.

5.2.2.2 Le travail en groupes restreints peut aussi se faire par l'intermédiaire de jeux. C'est l'occasion idéale de renforcer les connaissances déjà acquises. Les jeux ont plusieurs formes et plusieurs utilisations possibles mais leur but principal est de lancer l'élève sur la voie de la communication. Bien souvent les élèves s'impliquent tellement dans les jeux, qu'ils se surprennent eux-mêmes en train de converser en anglais!

Les jeux de société préparés par l'industrie peuvent servir tels quels ou peuvent être adaptés. Le jeu de Monopoly par exemple peut servir tel quel pour faire atteindre les objectifs suivants du nouveau programme (1981):

> Objectif terminal 4.3.3.1 et 4.3.3.2 Stating Wants.
> Dans une situation appropriée l'élève sera capable d'exprimer oralement son désir ou celui d'une autre personne, d'avoir ou de faire quelque chose.

Dans le cas du Monopoly, l'étudiant pourrait vouloir dire: "Il want to buy a hotel for my property". Avec ce jeu l'élève pratique aussi comment compter de l'argent. Un autre jeu peut servir à pratiquer les chiffres et à compter en anglais, c'est le jeu de cartes suivant.

98 I

L & S

Students are grouped in 4s or 5s and each one is dealt 5 cards. The player to the left of the dealer lays out a card and calls the value of that card. He then picks one up from the pile and the one to his left discards a card and adds its value to that of those already discarded.

K • automatic 98, 10 • minus 10, 9 • no change and 5 • reverse direction
Play continues to the left until 98 is reached. Unless the player who receives 98 has a special card, he is out, and pays one of the three paper clips he started with. He is out when he loses all three clips.
Q&J • 10, A • 1

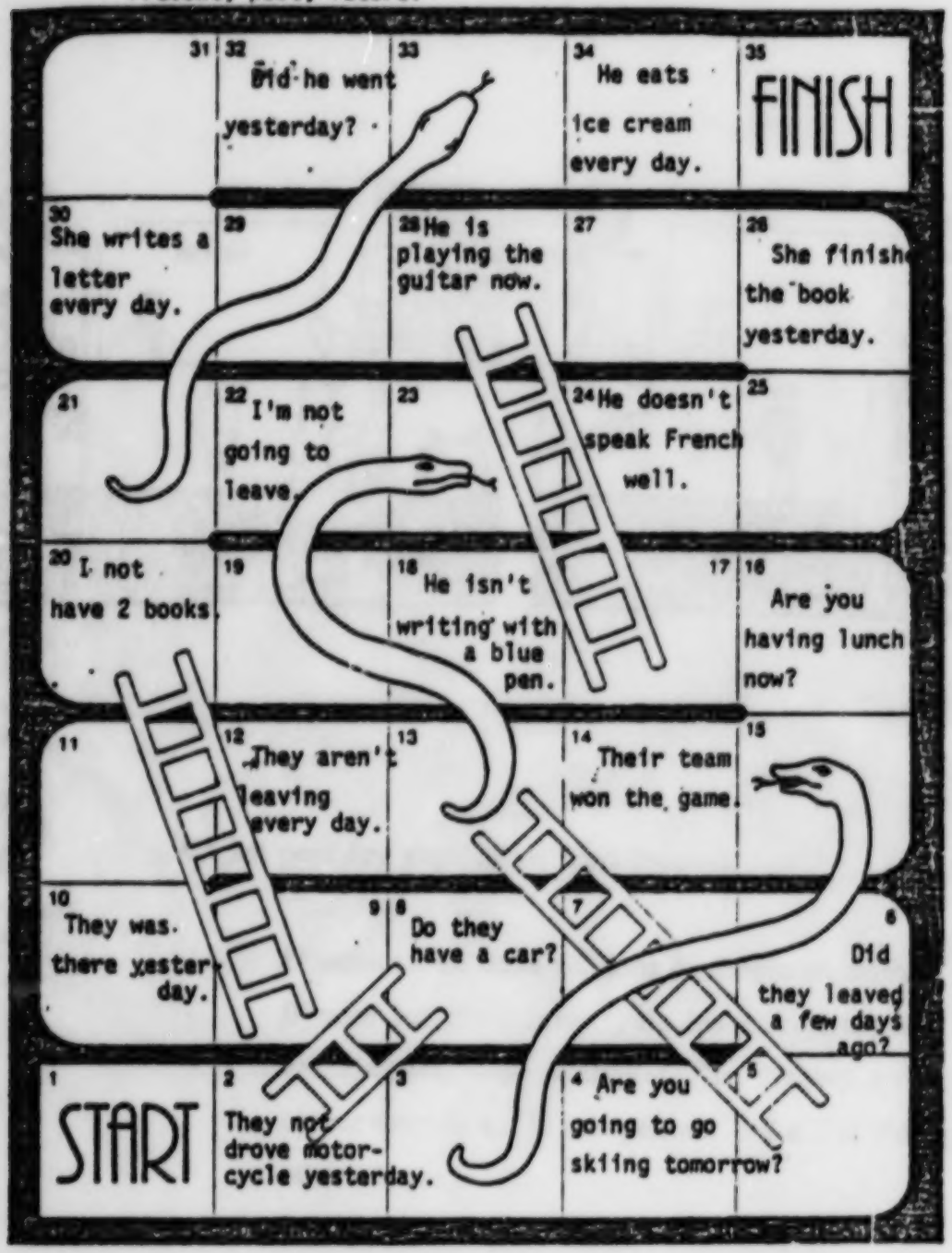
• Remember to PICK UP after you discard, or you'll have to play at a disadvantage.

D'autres jeux cependant ont intérêt à être transformés pour mieux répondre aux besoins des classes de langue seconde. Le jeu d'échelles en est un bon exemple. Le jeu suivant a été préparé pour vérifier l'assimilation des temps de verbes (présent et passé); les élèves qui en jouant tombent sur une case où il y a une phrase écrite doivent dire si celle-ci est correcte ou non, s'ils répondent de façon satisfaisante pour les autres membres du groupe, ils y demeurent. Sinon, ils dovient retourner d'où ils sont venus. L'avantage de ce jeu est que le professeur peut facilement en changer le contenu.

Review of interrogative, negative and affirmative forms.

Board – Present, past, future.

(You need 1 per four students.)



Un autre jeu qui s'adapte facilement est le jeu des différences entre deux dessins; jeu que l'on retrouve souvent dans les journaux. En voici un exemple:

Ce jeu peut être exploité de deux façons:

- l'étudiant a les deux versions du dessin en main, il note les différences puis les communique verbalement. Par exemple: "In the top left corner there is a... in one picture, and a... in the other picture".

L'exercice consiste donc à employer du vocabulaire déjà assimilé lors de l'étude d'un thème si le dessin se rapporte à ce thème. C'est aussi un bon exercice pour pratiquer les prépositions de lieu: in, on, in front of, etc.

- la deuxième façon de jouer ce jeu demande que les étudiants soient capables de demander oralement (objectif 4.1.4.4 du Programme d'études primaires 1981) la description d'un animal ou d'une chose. Pour jouer les étudiants sont en groupes de deux, un étudiant a en main une version du dessin qu'il se garde de montrer à l'autre étudiant ayant l'autre version. Sans regarder le dessin de l'autre, les étudiants doivent se poser les questions jusqu'à ce qu'ils trouvent des différences, par exemple:
  Student A: How many... do you have in your picture?
  Student B: Three.
  Student A: There's an error! In my picture there are five.

Ce jeu est l'occasion idéale d'exploiter l'enseignement par les pairs: par exemple, l'étudiant aide l'autre à formuler des questions.

5.3.3.3 Enfin, le maître peut juger utile de suggérer le regroupement des enfants par thèmes pour voir de la matière nouvelle. Les thèmes comprendraient, par exemple, certains sujets suggérés par le Ministère:

l'alimentation, les vêtements, les animaux, etc. Le professeur mettrait en place plusieurs îlots d'apprentissage qui contiendraient des activités pour l'atteindre: a- des objectifs visant l'acquisition du contenu linguistique minimum qui doit être vu par tous les élèves; b- des objectifs d'enrichissement fournissant aux élèves divers moyens de dépasser le seuil minimum, et qui peuvent être vus par les enfants que le thème intéressent davantage.

Les étudiants voyageraient d'îlot en îlot, et par là même de groupe en groupe. Nous décrivons d'ailleurs une expérience de ce genre dans la partie suivante de notre recherche. Ce type d'organisation pourrait très bien répondre aux aspirations du nouveau programme du Ministère.

3.4 Conclusion

Outre la réaffirmation du rôle d'aide que constitue le petit groupe envers l'individu et qui prolonge l'aide de l'enseignant, outre le processus de socialisation qui se vit dans les relations interpersonnelles, l'intérêt supplémentaire du petit groupe dans les classes de langue seconde paraît être la possibilité de communiquer plus fréquemment dans la langue.

Malgré tous les aspects positifs de l'emploi des petits groupes qui viennent d'être soulignés, il existe bien entendu des problèmes de fonctionnement inhérents au travail en groupe, auxquels l'enseignant devra faire face. Les problèmes soulevés généralement par le travail de groupe sont: a- soit d'ordre disciplinaire: les élèves échangent davantage entre eux plutôt que de se concentrer sur la tâche à accomplir; les étudiants retournent à l'emploi de la langue maternelle lorsqu'ils ne sont pas sous la surveillance du professeur

(Dunn, 1978): b- soit d'ordre organisationnel: les élèves ne prennent pas le temps de délibérer avant de procéder au travail; les élèves éprouvent de la difficulté à équilibrer le travail entre les individus, (celui qui ne fait rien et celui qui veut tout faire) (Moyne, 1982).

Une organisation bien pensée et efficace du travail de groupe pourrait cependant contribuer grandement à résoudre ces problèmes (Athanases, 1982).

CHAPITRE VI

LE TRAVAIL EN GROUPE CLASSE

6.1 Considérations générales

On a coutume de reprocher à l'école primaire, de dire Goutard (63) de donner un enseignement trop exclusivement collectif et uniforme au détriment de l'individu. La caractéristique première des classes dites traditionnelles, lieu d'uniformisation, c'est de créer un état de passivité chez l'élève (Moyne, 82).

On définit généralement le groupe classe traditionnel par 1- le grand nombre d'individus; 2- une forte structure institutionnelle: "Dans la classe ainsi conçue, on s'efforce de faire marcher tous les élèves au même pas, non à leur rythme, mais à celui que déterminent, croit-on, les horaires et les programmes" (Toraille, 1977: 99); 3- le primat de la tâche qui oblige les participants à ignorer les manifestations affectives et rendent "les relations entre les membres... froides, impersonnelles, formelles". (Anzieu et Martin, 1968: 26).

La mauvaise réputation qui a été faite à la méthode du travail en groupe classe provient de l'utilisation inadéquate de cours magistraux trop longs et ennuyeux. Envisagé au contraire de concert avec le travail individuel et le travail en groupes restreints, le travail en groupe classe

apparaît vécu de manière différente et sa nécessité et sa valeur sont reconnues. Le travail en groupe-classe a une valeur de motivation unique et dans certaines circonstances facilitera la réussite des étudiants (Good, 1978).

Le rôle du cours traditionnel ne devrait plus se limiter à un strict apport de connaissances, mais pourrait remplir une fonction triple: "fonction d'initiation ou d'ouverture, fonction de fermeture par une synthétisation ou une conclusion, fonction d'équipement en "armant" l'élève d'instruments, de techniques, d'outils" (Moyne, 1982: 141).

C'est donc dire que les enseignants ne doivent pas se demander, "Doit-on utiliser le travail en groupe classe?", mais plutôt "Quand doit-on l'utiliser?"

6.2 Caractéristiques du travail en groupe classe

Afin de permettre aux enseignants la découverte du moment optimal d'utilisation du travail collectif, voyons d'abord les caractéristiques négatives qui se sont développées au cours des années par une mauvaise utilisation de cette stratégie. Il est à souhaiter que les enseignants après en avoir pris conscience seront en mesure d'éviter les mêmes écueils.

6.2.1 Caractéristiques négatives

6.2.1.1 Il peut se produire un phénomène de désindividualisation entraînant l'anonymat, de même qu'une perception nébuleuse des responsabilités de l'individu envers son apprentissage et envers son comportement social dans

le groupe. La désindividualisation peut amoindrir les contraintes du sur-moi et conduire l'individu à adopter des comportements qu'il n'oserait afficher normalement (Shaw, 1976).

Il appert que la désindividualisation dans un groupe serait reliée à l'attitude de certains enseignants qui implicitement présument que les enfants ne peuvent travailler seuls et qu'ils ont besoin des mêmes explications (Good, 1963). Goutard (1963) rapporte qu'une institutrice alléguait que puisque tous ses élèves n'étaient pas capables de trouver une solution personnelle, il fallait bien leur dire comment faire: "Ainsi, ce qu'on exige des enfants, c'est que tous produisent le même travail d'écriture ou arrivent avec le même résultat". (Goutard, 1963: 181).

6.2.1.2 Dans une activité s'adressant au groupe classe l'élève a traditionnellement été contraint d'adopter un comportement passif (Good, 1978; Johnson & Johnson, 1972). Cette méthode, en effet, ne permet pas une implication soutenue de la majorité des élèves. Leur rôle se résume souvent à écouter, à prendre des notes ou à s'engager dans un bref dialogue avec le maître: "Les leçons collectives ne sont souvent qu'une juxtaposition de petits dialogues entre le maître et l'un ou l'autre des élèves" (Goutard, 1963: 183).

Le problème de la passivité de l'élève est amplifié dans les classes de langue seconde (Wilkins, 1975). Les cours sont généralement donnés sous forme de leçon collective; toutefois, on ne saurait nier que l'objectif principal d'un cours de langue est d'amener les élèves à communiquer le plus possible dans la langue cible. Tel que nous l'avons déjà souligné, les classes contiennent entre 15 et 40 élèves, et la période moyenne consacrée à cet

enseignement dure 45 minutes. Un simple calcul mathématique nous amène à constater que même si chaque membre de la classe arrive à s'exprimer, il n'aura guère plus 1 ou 2 minutes pour le faire:

> Most public school teachers are assigned 25 to 30 students. It is an unwieldly and unteachable sized group if left that way. English and social studies, disciplines that demand interaction, find participation almost impossible. The time factor alone is prohibitive. Tool, directions, explanations, all take time leaving each student perhaps one minute to participate. (Whitney, 1973: 32).

Mais en pratique on sait que la discussion est souvent dominée par quelques élèves qui parlent plus couramment, alors que le reste de la classe, gagné par l'ennui d'être des interlocuteurs passifs, perd tout intérêt et se tourne vers d'autres occupations à caractère indiscipiné. (Hare, 1952; Erikson, 1976).

6.2.1.3 En plus de diminuer la participation des élèves, le grand nombre d'élèves par classe peut aussi causer du stress: "... the outstanding feature of the typical classroom environment is crowding. There is substantial evidence that crowding is stressfull" (Beruter, 1976: 151). Cet état de tension causé par le grand nombre de personnes dans la classe est d'ailleurs bien décrit par Hare:

> With some individuals as size increases, there is not only an actual restriction of time per member but also the possibilities of feelings of threat and inhibition. (Hare, 1952: 262).

6.2.1.4 Les relations entre les élèves sont généralement froides et impersonnelles au niveau du groupe classe. C'est ainsi que les communications sont limitées. La classe est le lieu de la tâche et les autres formes de communications doivent se faire en dehors d'elle. Cette forme de stratégie se trouve à nier aux élèves une occasion d'apprendre à socialiser. (Good, 1963; Olmsted, 1965; Moyne, 1982). Qui plus est, la cohésion semble quasi inexistante dans les grands groupes (Beruter, 1976) et conduit à l'apparition de phénomènes anti-sociaux comme l'agressivité, l'hostilité, la critique, le rejet, l'indifférence (Shaw, 1976).

6.2.2 De cette analyse de l'emploi traditionnel du grand groupe ressortent plusieurs points négatifs qui tiennent peut-être de l'emploi abusif qui en a été fait. Si, au contraire, l'enseignant se sert du travail en groupe classe d'une façon appropriée, plusieurs aspects positifs pourront être découverts.

6.2.2.1 Tout d'abord le travail en groupe classe devient source de motivation. Quand un objectif de travail a été accepté, consciemment ou non, par un certain nombre de membres du groupe, il s'exerce une force de motivation sur les autres dans le groupe. Lorsque des enfants s'aperçoivent que d'autres dans la classe s'attendent à ce que tout le monde participe, ils montreront un intérêt accru face au travail du groupe. Ils sont en effet sensibles au jugement favorable de leurs amis intimes et aux opinions de leurs camarades (Bany and Johnson, 1970; Good, 1978; Logan, 1975; Shaw, 1976).

Dans une approche où les 3 stratégies (individuelle, groupes restreints, groupe classe) sont utilisées, la leçon donnée en grand groupe peut

revêtir plus d'importance aux yeux des élèves: "The public format and the chance for students to present their ideas to a group may sometimes seem more important than the completion of unit after unit in isolation" (Good, 1978: 262).

6.2.2.2 Ensuite, lorsque le travail en groupe classe est l'occasion d'une critique collective, comme le suggère Goutard (1963): les réalisations individuelles ou de groupes sont évaluées par rapport aux intentions initiales. Cette approche peut être source de valorisation pour l'élève, surtout s'il se sent responsable de sa pensée devant les autres. Il se rend compte qu'il a de l'importance dans la vie intellectuelle de la collectivité et qu'il est appelé à une participation entière. Pour Goutard, l'enseignement qui est basé sur les initiatives des élèves peut aussi être une source de valorisation:

> "Lorsque le moteur de l'enseignement n'est pas la pensée du maître mais celle des élèves, un rythme naturel s'instaure dans le travail... pose du problème, recherche collective... c'est le moment d'une critique constructive et valorisante..." (Goutard, 1963: 76)

6.2.2.3 En dernier lieu, un des principes fondamentaux selon Whitney (1973) pour rendre efficace le travail en groupe classe, consiste à impliquer chacun des apprenants de manière significative, c'est-à-dire en touchant ses sentiments et ses émotions. Les grands groupes devraient pour citer Whitney: "... engage each learner's feelings rather than drape facts, chronology, and details throughout the room to hang in the air as encyclopedic cobwebs" (Whitney, 1973: 51).

6.3 Circonstances d'emploi

Le travail en groupe classe est une stratégie à utiliser lorsque cette façon de faire répond le mieux aux objectifs d'apprentissage (Whitney, 1973). Divers types d'objectifs sont bien servis par cette technique. Elle peut avoir: a- une fonction d'initiation, b- une fonction d'équipement, c- une fonction de fermeture.

6.3.1 La fonction d'initiation

Le travail en groupe classe peut servir à élaborer une pensée de groupe, basée sur les intuitions et les entreprises individuelles. C'est à ce moment que les idées sont mises en commun, les divers points de vue examinés, les remarques et les suggestions prises en considération: "Ce sont des moments de grande richesse" (Goutard, 1963: 184).

Le travail en groupe classe peut servir d'amorce. C'est l'occasion de stimuler l'intérêt des élèves, de susciter des questions, de fournir des renseignements pour une exploration plus poussée. Chaque élève devrait quitter le groupe bourdonnant de questions plutôt que saturé de réponses (Whitney, 1973). Le rôle d'initiation dévolu au travail en groupe classe revêt une importance d'économie de temps et de travail. Car il fournit aux élèves des renseignements de base, concernant soit l'organisation de la classe, l'utilisation de l'équipement, une démonstration d'expérience ou l'introduction à une leçon. Un cours magistral efficace fournit aux élèves des renseignements qu'ils mettraient des heures à trouver: "Why force students to serach for information for hours when a lecture will allow them to get it

quickly and then move on to application or problem solving" (Good, 1978: 356).

Dans l'optique de la classe de langue seconde à l'élémentaire cette fonction d'initiation peut se traduire par exemple par un échange d'idées sur la manière d'organiser un zoo suite à une leçon sur les animaux. Il faut arriver à bien circonscrire le travail. Par exemple, en combien d'équipes faudra-t-il diviser le groupe, ou plus concrètement combien de parties y aura-t-il dans le zoo? Touchera-t-on seulement les animaux sauvages, etc? "Il faut choisir chaque fois un aspect de l'activité du groupe sur lequel l'attention du groupe peut être concentrée..." (Beal et al; 69, 179). On peut encore faire préparer un sketch ou un court dialogue sur un thème dont on a appris préalablement le vocabulaire. Il s'agit alors de suggérer aux enfants une situation susceptible de bien se prêter à la pratique, ou encore les amener à suggérer eux-mêmes quelques façons de mettre leurs connaissances en application.

Il nous paraît ici essentiel d'insister sur le besoin de circonscrire le travail, d'en limiter l'étendue afin d'éviter que les enfants essaient d'envisager quelque chose de trop compliqué ce qui a pour effet de les décourager devant la limite de leurs connaissances face à l'usage qu'ils auraient voulu faire de la langue. Ceci peut très bien être évité, surtout chez les débutants en utilisant des exemples simples à partir desquels ils peuvent opérer des substitutions.

Somme toute, la fonction d'initiation comprend tout travail préparatoire fournissant les renseignements en vue d'un travail individuel ou

de petits groupes à accomplir ultérieurement (Beal et al: 69). À supposer qu'on a décidé collectivement de mettre un zoo sur pied, et qu'on ne possède pas tout le vocabulaire nécessaire par rapport à la décision prise, cette phase d'initiation peut également devenir le moment d'énumérer toutes les sources à consulter pour remédier à cette lacune (Laverrière et Plailly: 1977).

6.3.2 Fonction d'équipement

Cette fonction d'équipement tient une place prépondérante dans l'enseignement de l'anglais langue seconde à l'élémentaire, spécialement au premier niveau, c'est-à-dire actuellement en quatrième et cinquième année. La stratégie de travail en groupe classe sera utilisée lorsque l'enseignant voit la nécessité de donner un minimum de connaissances sans lesquelles ses élèves ne pourraient travailler individuellement ou en groupe restreint. Stephens (1974) abonde dans ce sens en disant que, malgré le désir de laisser une certaine autonomie aux élèves, l'enseignant doit prévoir l'enseignement des habiletés qui ne pourraient être incluses dans le travail sur des projets individuels ou de petits groupes.

Good (1978) affirme que pour les exemples qui suivent, il n'est pas simplement acceptable mais préférable de se servir du travail en groupe classe plutôt que le travail en groupes restreints ou que le travail individuel.

- lorsque des renseignements nécessaires à un projet ne sont pas faciles d'accès pour les élèves

- lorsqu'il existe un conflit dans les renseignements que les élèves auraient trouvés

- lorsqu'une expérience unique vécue par l'enseignant, un élève ou une personne-ressource contribue substantiellement à l'enrichissement de la classe.

Veatch (1972) corrobore les paroles de Good, en disant qu'il existe d'innombrables domaines où les enfants ne pourront jamais découvrir par eux-mêmes les notions, malgré leur habitude très hautement développée de vouloir savoir, d'être curieux et de poser des questions. Peu importe le niveau scolaire, il y a toujours place pour l'expertise. Cette expertise peut provenir de l'enseignant lui-même ou d'autres personnes, telles des personnes-ressources, les médias, etc.

En langue seconde, utiliser la fonction d'équipement peut très bien se traduire par des activités orientées sur le raffinement de la prononciation de certains termes plus difficiles ou de la reconnaissance de certains sons très rapprochés à l'oreille des élèves, comme le suggère Broughton. Il souligne cependant que le tout doit être pratiqué dans un contexte significatif. Par exemple deux élèves viennent effectuer un dessin au tableau alors que l'enseignant demande de dessiner un bateau "ship"; l'élève qui a dessiné un mouton "sheep" perd le jeu faute de n'avoir pas reconnu le bon son. La même expérience pourrait être également réalisée à l'aide d'une bande magnétique. Il nous apparaît toutefois préférable d'utiliser, surtout chez les plus jeunes, la méthode ludique toutes les fois que cela s'avère possible.

Enfin, l'enseignant avisé aurait tout intérêt à quitter la sellette à l'occasion et à se joindre au groupe des apprenants. L'effort nécessaire pour amener une personne-ressource en classe sera récompensé par la fraîcheur, l'authenticité et un point de vue plus actualisé sur le sujet traité (Whitney, 1973). Lorsque par exemple on traite en classe de 6e année le thème de la ville, les édiles municipaux aideront à la compréhension du fonctionnement des divers paliers municipaux; si l'on traite le thème des continents et de la vie humaine, les missionnaires, à l'aide de diaporamas, fourniront des renseignements de dernière heure concernant ces contrées éloignées, etc. Quant aux médias, qu'on le veuille ou non, les enseignants se doivent d'admettre que les élèves se font les dents sur les jeux électroniques, la télévision et la musique rock. Les médias sont ici pour rester, il faut tâcher le plus tôt possible de les intégrer à la classe de langue seconde (Whitney, 1973).

Dans cette optique, l'utilisation du vidéo pourrait permettre de remplacer occasionnellement le maître comme source principale de connaissances. De temps en temps, le maître pourrait utiliser les enfants bilingues qui se retrouvent au sein de nos classes assez fréquemment. On pourrait faire réciter des comptines que ces enfants connaissent dans leur langue maternelle, leur demander de mener un jeu ou encore d'en montrer un aux autres, etc.

Et finalement, les élèves peuvent devenir pour leurs pairs une source d'information lors de discussions en groupe classe. Dunn suggère la technique du brainstorming. Nous avons personnellement expérimenté cette technique afin de découvrir tous les mots de vocabulaire connus par les enfants sur le thème du petit déjeuner. Tous furent étonnés, autant le maître

que les élèves, de la quantité étonnante de mots que globalement la classe connaissait. Ce fut un excellent moyen de permettre à l'enseignante de céder un peu "le plancher" aux élèves, et de leur apporter ainsi une immense satisfaction et un sentiment de confiance dans leurs capacités face à la langue seconde. Selon Dunn, en effet, ce processus d'assimilation encourage l'élève à s'exprimer selon sa spontanéité naturelle, ce qui a pour effet de stimuler sa motivation. Nous avons tenté cette expérience surtout en alimentaiton puisque tous les enfants peuvent voir des emballages bilingues de cette catégorie de produits. Les enfants furent enthousiastes dans l'accomplissement du travail relié à ce thème.

La fonction d'équipement ne saurait à notre avis être complète sans un environnement riche. Par là, nous entendons un arrangement visuel et sonore qui crée une atmosphère la plus rapprochée possible du monde anglophone des jeunes anglophones du même âge que nos élèves. Les images, les phrases et les cassettes en langue anglaise reproduisent au moins partiellement le type d'expérience vécue lors de l'apprentissage d'une langue maternelle.

6.3.3 Fonction de fermeture

Le travail en groupe classe devient encore une technique pédagogique efficace en langue seconde lorsqu'il a une fonction d'évaluation ou de synthèse. Au niveau des débutants (4e année), la fonction de synthèse pourrait consister à participer à des jeux mettant en utilisation les rudiments de langue seconde acquis par des activités adaptées. Broughton en suggère quelques-unes: des chansons mimées, de courts dialogues préparés en

équipe et soumis au jugement du groupe. Logan nous propose comme activité les concours de vocabulaire sous forme de bingo. Cette technique que nous utilisons de manière un peu différente est fort appréciée des enfants. Elle est l'occasion d'une évaluation des acquisitions par le groupe entier par laquelle "... la pensée individuelle prend conscience d'elle-même, se rationalise, définit plus clairement ses objectifs". (Goutard, 1963: 184). En ce qui concerne la fonction de synthèse, le travail en groupe classe permet de se faire une idée d'ensemble des travaux effectués par les différentes équipes sur des thèmes différents, ou par des individus. Cet exercice permet à chaque groupe d'être mis au courant des aspects autres que celui sur lequel ils ont concentré leurs efforts (Stephens, 1974), et ainsi d'acquérir un vocabulaire implicite.

Dans la classe de langue seconde, cette mise en commun revêt une importance accrue lorsque des individus ou des groupes travaillent les mêmes sujets. Pensons, par exemple, au thème des métiers: les goûts des enfants peuvent s'avérer très diversifiés; leurs talents d'illustrateurs aussi. La possibilité de pouvoir examiner les travaux des autres devient bénéfique pour tous les participants. Et même comme le suggère Stephens, tous les travaux pourraient ou être exposés, ou polycopiés pour en remettre un exemplaire à tous les membres du groupe, etc.

6.4 Conclusion

Les activités de groupe classe continueront certainement d'être nombreuses en langue seconde, lorsqu'elles requièrent l'écoute attentive de disques ou de cassettes. Un emploi régulier de cette stratégie a pour effet

d'améliorer la compréhension auditive. Beaucoup d'enseignants ignorent les possibilités offertes par ce matériel audio. Ces mêmes enseignants qui entourent leurs élèves de stimuli visuels sur les murs ou les babillards devront commencer à le entourer aussi de stimuli auditifs. Au début et à la fin de chaque cours, ils peuvent faire entendre à leurs élèves des échantillons soigneusement choisis du langage provenant du monde extérieur à la classe (Allen, 1981).

Les jeunes enfants adorent imiter et mimer. Ils affectionnent particulièrement les exercices de répétition parce qu'ils leur apportent un sentiment d'assurance et de réussite (Broughton, 1980). Ainsi des activités-types, comme des jeux (bingo, questions, Kim), des chansons (celles de la méthode ou les chansons du palmarès américain), de courts dialogues qui se prêtent bien à la répétition trouvent leur utilité en groupe classe. Ces activités s'adaptent facilement pour répondre à un autre besoin des jeunes: bouger. On peut ajouter des gestes pour accompagner les chansons; les dialogues peuvent être mimés, les jeux peuvent être mimés (ex.: Simon says). L'enseignant peut présenter une nouvelle structure à la classe entière accompagnée d'une courte pratique chorale pour renforcer la structure, après quoi il divise immédiatement la classe par paires pour continuer la pratique (Broughton, 1980).

Le grand groupe pourrait aussi servir à corriger les erreurs de prononciation ou des erreurs syntaxiques qui sont communes à la majorité de la classe. Bien entendu cette technique ne doit pas être utilisée lorsqu'une faute ne s'applique qu'à une minorité d'élèves (Broughton, 1980).

Lorsque l'enseignant planifie l'enseignement en groupe classe, il doit chercher à trouver la manière la plus efficace pour permettre à chaque élève de participer le plus pleinement possible à la leçon (Broughton, 1980). Le travail en grand groupe ne doit plus être limité à un apport de connaissances seulement, la fonction d'équipement du travail en groupe classe peut venir préparer et compléter les fonctions plus exploratoires du travail individuel ou en groupes restreints.

L'enseignant doit déployer, s'il veut réussir avec ses élèves dans l'emploi de cette stratégie, beaucoup de talent et de doigté. Whitney nous fait d'ailleurs une description aussi éloquente que spirituelle de tous les talents qu'il croit nécessaires pour y parvenir:

> "Successful large-group learning situations demand the imagniation of P.T. Barnum, the variety of vaudeville,... the organisation of the Internal Revenue Service... It might also help to own controling interest in all commercial and educational film companies; to be an active member of every church, political party, and service club in the community; and to have easy access to the library of Congress. In addition, the directing ability of Fellini, the unobtrusiveness of Hitchcock, and a staff comparable to that of Avis would help immeasurably. (Whitnwy, 1973: 50).

CHAPITRE VII

ANALYSE DES EXPÉRIENCES

Le but premier de cette étude était d'établir une pédagogie qui permettrait à l'enseignant, malgré certaines contraintes de favoriser l'apprentissage de la communication dans la langue seconde. Les grilles d'analyse nous ont permis de retrouver certaines constantes qui apparaissent chez plusieurs des enseignants étudiés. Ces constantes pourront servir à mieux cerner la pédagogie idéale en langue seconde.

En premier lieu, examinons attentivement chacune des expériences. Nous voudrions délimiter les similitudes qui existent entre la pédagogie de chacun des enseignants et la pédagogie prônée dans notre cadre conceptuel.

Grille d'analyse no 1

Expérience de monsieur Perez pour le travail individuel

Qualité de la communication

1.	L'élève parle avec le maître ou l'interroge	P
2.	L'élève demande un renseignement à un autre élève	A
3.	L'élève reçoit de l'information d'un texte écrit ou d'une bande sonore	P

Qualité du fonctionnement

4.	L'élève travaille à son rythme	P
5.	L'élève travaille dans un laboratoire de lecture	A
6.	L'élève fait des exercices de récupération adaptés à ses besoins	P
7.	L'élève fait une recherche personnelle sur un sujet qui l'intéresse	A
8.	L'élève prend en charge son apprentissage	P

Qualité de l'utilisation pédagogique

9.	L'élève choisit selon ses goûts les thèmes sur lesquels il veut travailler	A
10.	Le maître est disponible pour expliquer à un élève qui n'a pas compris	A
11.	L'utilisation de "learning packages" offre des stimuli multi-sensoriels	A
12.	Les activités reprennent, dans des contextes différents, des connaissances acquises.	A

Légende P : présent
A : absent
NA : ne s'applique pas

Grille d'analyse no 2

Expérience de monsieur Perez pour le travail en groupes restreints

Qualité de la communication

1.	Les élèves parlent entre eux, discutent, échangent et tiennent des conversations continues	P
2.	Les élèves timides, gênés, s'expriment	NA
3.	L'élève explique à l'autre ce qui n'est pas compris	P
4.	L'élève écoute et imite un élève plus avancé	P

Qualité du fonctionnement

5.	Les personnes sont proches les unes des autres	P
6.	L'élève entend celui qui parle et est entendu lorsqu'il prend la parole	P
7.	L'élève voir et touche le matériel utilisé	P
8.	L'élève travaille pour que son équipe réussisse	P
9.	Les équipes sont constituées de 3 à 5 personnes	P

Qualité de l'utilisation pédagogique

10.	Les activités présentées tiennent compte des goûts des élèves	P
11.	Des activités à caractère ludique sont présentées aux élèves	P
12.	Les activités reprennent les mêmes concepts dans des contextes différents	P
13.	Les activités sont analogues à des situations de communication authentique ou à des projets vécus en langue première	P
14.	Pratique de dialogues ou de jeux de rôles comme stratégies ou d'exercices notionnels fonctionnels	P
15.	Le contexte permet un pairage par affinité ou par projet ou encore selon des difficultés d'apprentissage	P
16.	Les activités permettent aux élèves d'apprendre du nouveau	P
17.	Plus de temps est consacré à l'utilisation de la langue par l'élève que par le maître	P

Légende P : présent
A : absent
NA : ne s'applique pas

Grille d'analyse no 3

Expérience de monsieur Perez pour le travail en groupe classe

Qualité de la communication		
1.	Les élèves sont intéressés à présenter un discours (une production) à la classe	P
2.	Le groupe classe est considéré comme un interlocuteur valable	P
3.	Les élèves participent de façon active	P
Qualité du fonctionnement		
Fonction d'initiation		
4.	La présentation du maître stimule l'intérêt des élèves pour un nouveau thème	P
5.	Activités de mise en commun et examen de divers points de vue	P
6.	Des possibilités sont créées pour l'expression de questions	P
7.	Le maître fournit des renseignements de base pour un travail efficace et détermine le travail à faire	P
Fonction d'équipement		
8.	Les élèves participent à des activités orientées sur le raffinement de la prononciation	A
9.	Les élèves échangent du vocabulaire et des expressions lors d'activités de brainstorming	P
10.	L'élève a l'occasion d'entendre une variété de productions langagières	A
Fonction de fermeture		
11.	Les réalisations d'élèves ou de groupes restreints sont présentées au grand groupe	A
12.	Les élèves participent à des activités mettant à utilisation les rudiments acquis de la langue seconde	P
Qualité de l'utilisation pédagogique		
13.	Le temps est occupé à l'évaluation des productions	A
14.	Les activités présentées tiennent compte des goûts des élèves	P
15.	Les interlocuteurs sont réels, ils sont parfois choisis à l'extérieur du contexte scolaire	P
16.	Les maîtres font entendre à leurs élèves des échantillons soigneusement choisis du langage provenant du monde extérieur à la classe	A
17.	Les maîtres présentent des exercices de répétition (acompagés de gestes) qui apportent un sentiment d'assurance et de réussite aux débutants	NA

Légende P : présent
A : absent
NA : ne s'applique pas

Grille d'analyse no 3

Expérience de monsieur Perez pour le travail en groupe classe

Qualité de la communication

1.	Les élèves sont intéressés à présenter un discours (une production) à la classe	P
2.	Le groupe classe est considéré comme un interlocuteur valable	P
3.	Les élèves participent de façon active	P

Qualité du fonctionnement

Fonction d'initiation

4.	La présentation du maître stimule l'intérêt des élèves pour un nouveau thème	P
5.	Activités de mise en commun et examen de divers points de vue	P
6.	Des possibilités sont créées pour l'expression de questions	P
7.	Le maître fournit des renseignements de base pour un travail efficace et détermine le travail à faire	P

Fonction d'équipement

8.	Les élèves participent à des activités orientées sur le raffinement de la prononciation	A
9.	Les élèves échangent du vocabulaire et des expressions lors d'activités de brainstorming	P
10.	L'élève a l'occasion d'entendre une variété de productions langagières	A

Fonction de fermeture

11.	Les réalisations d'élèves ou de groupes restreints sont présentées au grand groupe	A
12.	Les élèves participent à des activités mettant à utilisation les rudiments acquis de la langue seconde	P

Qualité de l'utilisation pédagogique

13.	Le temps est occupé à l'évaluation des productions	A
14.	Les activités présentées tiennent compte des goûts des élèves	P
15.	Les interlocuteurs sont réels, ils sont parfois choisis à l'extérieur du contexte scolaire	P
16.	Les maîtres font entendre à leurs élèves des échantillons soigneusement choisis du langage provenant du monde extérieur à la classe	A
17.	Les maîtres présentent des exercices de répétition (acompagés de gestes) qui apportent un sentiment d'assurance et de réussite aux débutants	NA

Légende P : présent
A : absent
NA : ne s'applique pas

7.1 L'expérience de monsieur Perez

La première expérience analysée sera celle de monsieur Perez. Rappelons que monsieur Perez a mis sur pied une approche visant à l'apprentissage du français langue seconde par des étudiants de niveau collégial.

Le point le plus important dans cette expérience est sans contredit l'emploi par l'auteur des trois formes de regroupement que nous proposons. En effet, il ne se contente pas de suggérer des activités individuelles, en groupes restreints et en groupe classe: comme nous, il traite de l'importance d'utiliser régulièrement ces trois formes:

> Nous tenons pour conclure, à insister sur le point suivant: chacun de ces trois types d'activité a un rôle bien précis à jouer dans notre démarche pédagogique. On ne pourra donc pas en ignorer un pour se consacrer exclusivement aux autres. Tout cours visant à développer la compétence à communiquer devrait selon nous proposer des activités de ces trois types (Perez, 1982: 177).

Voyons plus en détail les caractéristiques des formes de regroupement employées par monsieur Perez. Ce que nous appelons le travail individuel (Voir grille d'analyse no 1) ce dernier le qualifie d'activité de perfectionnement. On retrouve dans l'enseignement de monsieur Perez plusieurs des caractéristiques que nous avons décrites concernant le travail individuel. Tout d'abord, on se rappellera que monsieur Perez interview individuellement chaque étudiant afin de déterminer ses capacités en langue seconde, puis il assigne à l'étudiant les exercices de perfectionnement dont il

a besoin. L'étudiant se rendra au laboratoire de langue, en dehors des heures de cours pour effectuer ses exercices. C'est donc dire que, en ce qui concerne la qualité de la communication, la caractéristique la plus importante sera le fait que l'élève reçoit de l'information d'un texte écrit ou d'une bande sonore. Quant à la qualité du perfectionnement, l'étudiant doit vraiment jouer un rôle actif et prendre en charge son apprentissage puisqu'il a la responsabilité de se rendre au laboratoire en dehors des heures de cours. L'aide spécifique à l'élève est adaptée à son rythme:

> Les activités de perfectionnement seront prescrites aux étudiants selon leurs besoins, et après avoir relevé les fautes. La progression sera alors adaptée au rythme particulier de l'étudiant. (Perez, 1982: 72).

Finalement, pour ce qui a trait à la qualité de l'utilisation pédagogique, nous constatons qu'aucun indicateur est présent dans la grille.

Comme nous l'avons déjà mentionné monsieur Perez propose une utilisation du travail individuel à des fins différentes de celles que nous suggérons. C'est pourquoi l'élève n'effectue pas un travail qui correspond à ses goûts mais plutôt un travail qui répond à ses besoins. Monsieur Perez dit que ces activités seront motivantes dans la mesure où les étudiants en percevront les bénéfices au niveau de la correction de leurs fautes les plus courantes. Il propose aussi une variété d'activités allant du travail en laboratoire à l'écoute de la télévision. Mais il ne fait pas appel aux "learning packages" car ses étudiants sont plus âgés.

En ce qui concerne la possibilité d'adapter cette approche au niveau élémentaire, nous pouvons dire que c'est faisable si l'enseignant est prêt à y consacrer du temps. Car il ne faut pas oublier que monsieur Perez passe en entrevue chacun de ses étudiants pour relever leurs fautes. Ce travail serait un peu long à l'élémentaire si l'on considère qu'un enseignant rencontre des centaines d'élèves. Ensuite se pose le problème du travail au laboratoire en dehors des heures de cours. Telle que présentée cette activité n'est pas réalisable au niveau élémentaire car premièrement il n'y a pas de laboratoire dans les écoles, et deuxièmement en dehors des heures de cours les jeunes sont généralement à la maison en train de jouer! Pourtant, une expérience qui pourrait servir de solution à ce problème a déjà été tentée à la Commission Scolaire de Trois-Rivières. Les élèves qui possédaient à la maison une enregistreuse à cassette pouvaient emprunter des cassettes sur lesquelles étaient enregistrées des histoires en anglais. En plus de la cassette, les élèves avaient à leur disposition le texte écrit. Ce genre d'expérience pourrait servir d'activité de perfectionnement de la compréhension auditive dans le sens de monsieur Perez. Il serait aussi facile d'élaborer une série de cassettes traitant des principaux points structuraux vus en classe. On voit que tout est possible si l'enseignant est prêt à y mettre du temps.

Les activités de communication de monsieur Perez sont ce que nous appelons le travail en groupes restreints (Voir grille d'analyse no 2). Les activités de communication constituent la partie la plus importante des cours de monsieur Perez. En effet tout au long de son oeuvre, l'auteur insiste sur l'importance de l'utilisation de la langue seconde par les élèves; c'est aussi que nous constatons que la majorité des indicateurs de notre grille sur le

travail en groupes restreints se retrouvent présents dans l'enseignement de monsieur Perez.

Premièrement, en ce qui concerne la qualité de la communication, nous voyons que dans les classes de monsieur Perez, les élèves sont encouragés à échanger en langue seconde. L'élève plus faible a ainsi l'occasion d'entendre et d'imiter un élève plus avancé, il peut même se faire aider par ce dernier. Nous n'avons pas pu déterminer si les élèves plus timides s'exprimaient plus volontiers dans les cours de monsieur Perez, car l'auteur insiste sur le fait que la communication est une expérience humaine et qu'il ne faut pas contraindre les élèves à inventer une réponse s'ils n'ont rien à dire.

Deuxièmement, notons que le fonctionnement des cours de monsieur Perez lors de l'utilisation des groupes restreints est très près de ce que les auteurs de notre cadre conceptuel propose. Monsieur Perez nous fait part à de nombreuses reprise de sa préoccupation de faire parler ses élèves dans des situations qui ressemblent à celles de la vie de tous les jours: par exemple, être près des gens avec qui l'on parle.

Troisièmement, il est très significatif que tous les éléments de la grille d'analyse touchant à la qualité de l'utilisation pédagogique se retrouvent dans l'enseignement de monsieur Perez. On est porté à croire que monsieur Perez met effectivement tout en oeuvre pour favoriser la communication en langue seconde par les étudiants.

Monsieur Perez vient corroborer les dires de plusieurs auteurs sur l'importance de tenir compte des goûts des élèves.

Pour terminer l'analyse de l'expérience de monsieur Perez nous allons maintenant aborder la troisième forme de regroupement: soit le travail en groupe classe connu sous le nom d'activité de préparation dans l'oeuvre de l'auteur (Voir grille d'analyse no 3).

Nous remarquons que la qualité de la communication dans les groupes classes de monsieur Perez est caractérisée par une grande participation de la part des élèves. Ces derniers sont intéressés à présenter une production au groupe classe qui est considéré comme un interlocuteur valable.

Les points forts de la qualité du fonctionnement des groupes classes de monsieur Perez touchent à son emploi presque exclusif de la fonction d'initiation. En effet monsieur Perez ne se sert pas du regroupement en groupe classe dans l'esprit, ni de la fonction d'équipement, ni la fonction de fermeture telles que décrites dans notre cadre conceptuel. Monsieur Perez se sert du groupe classe presque exclusivement dans l'optique d'une fonction d'initiation; c'est-à-dire les activités qu'il propose au groupe classe servent à stimuler l'intérêt des étudiants à mettre en commun les idées et parfois même le vocabulaire qui serviront ultérieurement aux discussions en groupes restreints.

Quant à la qualité de l'utilisation pédagogique notons d'abord que monsieur Perez se soucie beaucoup de choisir des activités qui tiennent

compte des goûts des étudiants car c'est le seul moyen valable pour motiver ces derniers:

> Tout le monde s'accorde pour dire que la participation des étudiants à l'établissement des contenus est absolument nécessaire. Grâce à elle, on favorisera la présence chez l'étudiant de "l'intention de communication" véritable point de départ de tout enseignement des langues (Perez, 1982: 67).

Monsieur Perez traite aussi de la nécessité d'inviter des interlocuteurs choisis à l'extérieur du contexte scolaire. Toujours en ce qui concerne la qualité de l'utilisation pédagogique du groupe classe notons que monsieur Perez ne se sert pas de cette forme de regroupement pour améliorer la compréhension auditive ou pour évaluer des productions langagières puisque ceci s'effectue aux laboratoires de langue auxquels les étudiants doivent participer en dehors des heures de cours.

En terminant, mentionnons que les activités de préparation présentées par monsieur Perez auraient intérêt à être utilisées sur une grande échelle au niveau élémentaire. Par exemple, n'y a-t-il pas de meilleur moment pour sensibiliser un étudiant aux diverses composantes d'une communication que lorsqu'il commence à apprendre à communiquer? Il arrive encore trop fréquemment que des élèves de niveau élémentaire reçoivent des feuilles de vocabulaire à mémoriser. Ne serait-il pas plus motivant pour l'élève si on partait de son vécu pour dresser les listes de vocabulaire, comme le propose monsieur Perez par le biais d'activités de brainstorming? Le troisième type d'activités de préparation de l'auteur: les activités d'apprentissage de divers types d'actes de conversation,

correspondent exactement aux activités proposées par le Ministère dans le nouveau programme de l'élémentaire (par exemple: demander, offrir, refuser une chose ou une information).

Cette partie du travail de Perez a été très instructive pour nous, car elle peut presque s'appliquer à la lettre au niveau élémentaire. Les activités que l'auteur propose seront des plus utiles dans notre enseignement.

Grille d'analyse no 4

Expérience de monsieur Beaudry pour le travail individuel

Qualité de la communication

1.	L'élève parle avec le maître ou l'interroge	P
2.	L'élève demande un renseignement à un autre élève	P
3.	L'élève reçoit de l'information d'un texte écrit ou d'une bande sonore	P

Qualité du fonctionnement

4.	L'élève travaille à son rythme	P
5.	L'élève travaille dans un laboratoire de lecture	NA
6.	L'élève fait des exercices de récupération adaptés à ses besoins	A
7.	L'élève fait une recherche personnelle sur un sujet qui l'intéresse	NA
8.	L'élève prend en charge son apprentissage	P

Qualité de l'utilisation pédagogique

9.	L'élève choisit selon ses goûts les thèmes sur lesquels il veut travailler	A
10.	Le maître est disponible pour expliquer à un élève qui n'a pas compris	P
11.	L'utilisation de "learning packages" offre des stimuli multi-sensoriels	A
12.	Les activités reprennent, dans des contextes différents, des connaissances acquises.	P

Légende P : présent
A : absent
NA : ne s'applique pas

Grille d'analyse no 5

Expérience de monsieur Beaudry pour le travail en groupes restreints

Qualité de la communication

1.	Les élèves parlent entre eux, discutent, échangent et tiennent des conversations continues	P
2.	Les élèves timides, gênés, s'expriment	P
3.	L'élève explique à l'autre ce qui n'est pas compris	P
4.	L'élève écoute et imite un élève plus avancé	P

Qualité du fonctionnement

5.	Les personnes sont proches les unes des autres	P
6.	L'élève entend celui qui parle et est entendu lorsqu'il prend la parole	P
7.	L'élève voit et touche le matériel utilisé	P
8.	L'élève travaille pour que son équipe réussisse	A
9.	Les équipes sont constituées de 3 à 5 personnes	P

Qualité de l'utilisation pédagogique

10.	Les activités présentées tiennent compte des goûts des élèves	P
11.	Des activités à caractère ludique sont présentées aux élèves	P
12.	Les activités reprennent les mêmes concepts dans des contextes différents	P
13.	Les activités sont analogues à des situations de communication authentique ou à des projets vécus en langue première	A
14.	Pratique de dialogues ou de jeux de rôles comme stratégies ou d'exercices notionnels fonctionnels	A
15.	Le contexte permet un pairage par affinité ou par projet ou encore selon des difficultés d'apprentissage	P
16.	Les activités permettent aux élèves d'apprendre du nouveau	P
17.	Plus de temps est consacré à l'utilisation de la langue par l'élève que par le maître	P

Légende P : présent
A : absent
NA : ne s'applique pas

Grille d'analyse no 6

Expérience de monsieur Beaudry pour le travail en groupe classe

Qualité de la communication

1.	Les élèves sont intéressés à présenter un discours (une production) à la classe	A
2.	Le groupe classe est considéré comme un interlocuteur valable	A
3.	Les élèves participent de façon active	A

Qualité du fonctionnement

Fonction d'initiation

4.	La présentation du maître stimule l'intérêt des élèves pour un nouveau thème	A
5.	Activités de mise en commun et examen de divers points de vue	A
6.	Des possibilités sont créées pour l'expression de questions	A
7.	Le maître fournit des renseignements de base pour un travail efficace et détermine le travail à faire	A

Fonction d'équipement

8.	Les élèves participent à des activités orientées sur le raffinement de la prononciation	A
9.	Les élèves échangent du vocabulaire et des expressions lors d'activités de brainstorming	A
10.	L'élève a l'occasion d'entendre une variété de productions langagières	A

Fonction de fermeture

11.	Les réalisations d'élèves ou de groupes restreints sont présentées au grand groupe	A
12.	Les élèves participent à des activités mettant à utilisation les rudiments acquis de la langue seconde	A

Qualité de l'utilisation pédagogique

13.	Le temps est occupé à l'évaluation des productions	A
14.	Les activités présentées tiennent compte des goûts des élèves	A
15.	Les interlocuteurs sont réels, ils sont parfois choisis à l'extérieur du contexte scolaire	A
16.	Les maîtres font entendre à leurs élèves des échantillons soigneusement choisis du langage provenant du monde extérieur à la classe	A
17.	Les maîtres présentent des exercices de répétition (acompagés de gestes) qui apportent un sentiment d'assurance et de réussite aux débutants	A

Légende P : présent
A : absent
NA : ne s'applique pas

7.2 L'expérience de monsieur Rhéal Beaudry

L'expérience de messieurs R. Beaudry et Yves Béfin sera la suivante à être analysée. On se souviendra qu'elle visait un enseignement individualisé de l'anglais langue seconde au niveau élémentaire. Concernant l'expérience de monsieur Beaudry, nous voudrions décrire les similitudes et les différences qui existent entre sa méthodologie et la nôtre.

La différence la plus importante est sans contredit l'emploi par l'auteur de seulement deux des trois formes de regroupement que nous proposions. Monsieur Beaudry et ses confrères ne voient pas l'importance d'utiliser régulièrement les trois formes d'activités. Ils se contentent d'offrir aux élèves des activités que ces derniers peuvent accomplir seuls ou en petits groupes. Avant l'implantation de sa nouvelle méthodologie, monsieur Beaudry organisait une période de discussion en grand groupe classe, mais par la suite il ne s'en sert plus du tout.

On retrouve dans l'organisation de monsieur Beaudry les caractéristiques que nous avions décrites dans le travail individuel (Voir grille d'analyse 4). La qualité de la communication dans le travail individuel chez les élèves de monsieur Beaudry se caractérise par l'échange verbal soit avec le maître ou avec d'autres élèves au besoin. Car si l'élève peut questionner le maître ou un autre élève à tout moment, sa tâche principale est de recueillir de l'information d'un texte écrit ou d'une bande sonore.

L'aspect primordial de la qualité du fonctionnement consiste en une prise en charge, quasi complète, de l'apprentissage de l'élève. L'élève est

appelé à jouer un rôle actif dans son apprentissage car il a la responsabilité de voir la matière dans le livre de Lado, il a le choix des moyens pour ce faire et de plus il doit s'administrer un micro-test en guise de feed-back. Un des objectifs principaux du projet est justement que l'élève travaille à son rythme. Bégin souligne fortement cet objectif à plusieurs reprises et reprend ces paroles au Rapport Annuel 1969-70 du Conseil Supérieur de l'Éducation:

> "Il importe que l'étudiant jouisse de la liberté de progresser au rythme qui correspond à ses capacités et selon son cheminement individuel" (Bégin, 1973: 5)

Pour ce qui est de la qualité de l'utilisation pédagogique on voit que les auteurs de cette expérience emploient une variété d'activités et de stimuli allant de la bande sonore aux diapositives, au manuel de Lado. De plus les activités reprennent dans des contextes différents les connaissances déjà acquises. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le maître demeure très disponible pour expliquer à un élève la matière qu'il n'aurait pas comprise.

La deuxième forme de regroupement, soit le travail en groupes restreints, se voir accorder moins d'importance dans l'approche de monsieur Beaudry (Voir grille d'analyse no 5) que dans notre cadre conceptuel. En effet, lors de la phase finale de l'implantation de sa méthodologie, les groupes de travail sont dissous. Les élèves sont libres de travailler en groupe s'ils le désirent, mais nous voyons qu'en pratique les groupes sont réduits aux diades et que seulement une faible minorité d'élèves travaillent à trois. Cette façon qu'a monsieur Beaudry d'utiliser le groupe restreint n'est pas conforme à

l'idée d'utilisation systématique véhiculée dans notre cadre conceptuel. En étudiant la grille d'analyse pour le travail en groupes restreints on s'aperçoit que la majorité des indicateurs se retrouvent présents dans les classes de monsieur Beaudry. Cependant il faut admettre que si ces indicateurs sont présents c'est davantage dû au fait que certains élèves choisissent de travailler en groupes restreints, que dû à un emploi conscient de la part de l'enseignant de cette forme de regroupement pour ses avantages intrinsèques.

Lorsque monsieur Beaudry a cessé de fonctionner avec les cinq équipes dans ses classes, il semble avoir complètement abandonné l'emploi du grand groupe classe (Voir grille d'analyse no 6). Il dénonce l'enseignement magistral mais plutôt que d'essayer de régler le problème, il préfère complètement délaisser le regroupement en groupe classe.

Somme toute, il nous semble peu probable que ce projet puisse s'étendre à un grand nombre de classes de niveau élémentaire. Les deux raisons majeures sont le coût prohibitif du matériel et le temps de préparation requis de l'enseignant. Ce dernier point retient davantage notre attention, car il est toujours possible (même si fort peu probable) de recevoir une subvention pour acheter le matériel requis. Si le Ministère, à la rigueur, est prêt à débourser pour l'achat d'équipement, nous serions très surprises qu'il accède à la demande d'un enseignant de lui fournir une équipe de chercheurs.

À moins d'être un bourreau de travail, peut-on espérer d'un enseignant qu'il établisse seul les objectifs qu'il désire atteindre, qu'il crée

seul le matériel pour des activités, qu'il élabore seul une forme d'évaluation continue, qu'il trouve seul le budget nécessaire, et tout ceci pendant qu'il dispense ses cours à quelques deux ou trois cents élèves, répartis dans deux ou trois écoles!

Grille d'analyse no 7

Expérience de madame Jeanne Faucher pour le travail individuel

Qualité de la communication

1.	L'élève parle avec le maître ou l'interroge	P
2.	L'élève demande un renseignement à un autre élève	P
3.	L'élève reçoit de l'information d'un texte écrit ou d'une bande sonore	P

Qualité du fonctionnement

4.	L'élève travaille à son rythme	P
5.	L'élève travaille dans un laboratoire de lecture	P
6.	L'élève fait des exercices de récupération adaptés à ses besoins	A
7.	L'élève fait une recherche personnelle sur un sujet qui l'intéresse	NA
8.	L'élève prend en charge son apprentissage	NA

Qualité de l'utilisation pédagogique

9.	L'élève choisit selon ses goûts les thèmes sur lesquels il veut travailler	P
10.	Le maître est disponible pour expliquer à un élève qui n'a pas compris	P
11.	L'utilisation de "learning packages" offre des stimuli multi-sensoriels	NA
12.	Les activités reprennent, dans des contextes différents, des connaissances acquises.	NA

Légende P : présent
A : absent
NA : ne s'applique pas

Grille d'analyse no 8

Expérience de madame Rita Dionne pour le travail individuel

Qualité de la communication

1.	L'élève parle avec le maître ou l'interroge	P
2.	L'élève demande un renseignement à un autre élève	P
3.	L'élève reçoit de l'information d'un texte écrit ou d'une bande sonore	P

Qualité du fonctionnement

4.	L'élève travaille à son rythme	P
5.	L'élève travaille dans un laboratoire de lecture	NA
6.	L'élève fait des exercices de récupération adaptés à ses besoins	P
7.	L'élève fait une recherche personnelle sur un sujet qui l'intéresse	NA
8.	L'élève prend en charge son apprentissage	NA

Qualité de l'utilisation pédagogique

9.	L'élève choisit selon ses goûts les thèmes sur lesquels il veut travailler	P
10.	Le maître est disponible pour expliquer à un élève qui n'a pas compris	P
11.	L'utilisation de "learning packages" offre des stimuli multi-sensoriels	NA
12.	Les activités reprennent, dans des contextes différents, des connaissances acquises.	P

Légende P : présent
A : absent
NA : ne s'applique pas

7.3 Analyse de l'expérience de mesdames Faucher et Dionne

Qualité de la communication

Mesdames Faucher et Dionne utilisent toutes deux cette stratégie. Pour elles le travail de type individuel permet au maître d'aller aider. L'élève peut alors lui parler ou l'interroger. Mais elles l'utilisent de façon très différente. Alors que madame Faucher en fait une formule obligatoire dans son programme de cours, madame Dionne l'utilise peu et dans des circonstances bien particulières comme le rattrapage ou l'enrichissement. Elle considère que les élèves de l'élémentaire connaissent trop peu la prononciation des mots tout autant que leur sens pour les laisser à eux-mêmes. Chez l'une comme chez l'autre les élèves peuvent s'aider entre eux, même si la conversation y demeure quand même réduite. L'élève dans les deux classes reçoit l'information langagière soit d'un livre soit d'une bande dessinée ou encore de messages produits par d'autres élèves. La bande sonore y occupe également une place de prédilection surtout chez madame Faucher.

Qualité de fonctionnement

Chez les deux enseignantes du primaire, cette stratégie lorsqu'elle est utilisée permet à l'élève de travailler à son rythme.

Dans le cas de madame Faucher, l'élève bénéficie d'un laboratoire de lecture, où il retrouve des livres accompagnés de bandes sonores. Madame Dionne ne fait pas mention d'un tel atelier spécialisé.

Madame Dionne voit à ce que certains élèves fassent des exercices de récupération adaptés à leurs besoins. Quant à madame Faucher, elle ne parle pas de cette formule dans sa classe. Les élèves ne s'adonnent pas à la recherche personnelle sur un sujet qui les intéresse à cause semble-t-il du niveau: c'est-à-dire trop ou trop peu de connaissance en anglais.

Lorsque les élèves de madame Faucher ou de madame Dionne travaillent individuellement, ils ne prennent pas entièrement la charge de leur apprentissage comme tel puisque tout est préparé par l'enseignante. Il est toutefois responsable de faire le travail demandé.

Qualité de l'utilisation

Pour les deux expériences analysées, les élèves travaillent individuellement sur des thèmes qu'ils ont choisi parmi ceux offerts par l'organisation de leur classe. Toutefois, si cette pratique est régulière chez madame Faucher, elle est réservée chez madame Dionne à l'atelier d'enrichissement que tous n'ont pas visité.

Les enseignantes peuvent offrir de l'aide aux élèves sur leur demande et selon leurs besoins.

Aucune des deux enseignantes ne semble utiliser de "leargning packages", en tous cas pas dans le style expliqué par Dunn..

Le matériel présenté aux enfants réutilisent des connaissances déjà acquises à réutiliser autant que du nouveau pour poursuivre plus loin.

Grille d'analyse no 9

Expérience de madame Jeanne Faucher pour le travail en groupes restreints

Qualité de la communication

1.	Les élèves parlent entre eux, discutent, échangent et tiennent des conversations continues	P
2.	Les élèves timides, gênés, s'expriment	P
3.	L'élève explique à l'autre ce qui n'est pas compris	P
4.	L'élève écoute et imite un élève plus avancé	P

Qualité du fonctionnement

5.	Les personnes sont proches les unes des autres	P
6.	L'élève entend celui qui parle et est entendu lorsqu'il prend la parole	P
7.	L'élève voit et touche le matériel utilisé	P
8.	L'élève travaille pour que son équipe réussisse	NA
9.	Les équipes sont constituées de 3 à 5 personnes	P

Qualité de l'utilisation pédagogique

10.	Les activités présentées tiennent compte des goûts des élèves	P
11.	Des activités à caractère ludique sont présentées aux élèves	P
12.	Les activités reprennent les mêmes concepts dans des circonstances différentes	P
13.	Les activités sont analogues à des situations de communication authentique ou à des projets vécus en langue première	P
14.	Pratique de dialogues ou de jeux de rôles comme stratégies ou d'exercices notionnels fonctionnels	NA
15.	Le contexte permet un pairage par affinité ou par projet ou encore selon les difficultés d'apprentissage	P
16.	Les activités permettent aux élèves d'apprendre du nouveau	P
17.	Plus de temps est consacré à l'utilisation de la langue par l'élève que par la maître	P

Légende P : présent
A : absent
NA : ne s'applique pas

Grille d'analyse no 10

Expérience de madame Rita Dionne pour le travail en groupes restreints

Qualité de la communication

1.	Les élèves parlent entre eux, discutent, échangent et tiennent des conversations continues	P
2.	Les élèves timides, gênés, s'expriment	P
3.	L'élève explique à l'autre ce qui n'est pas compris	P
4.	L'élève écoute et imite un élève plus avancé	P

Qualité du fonctionnement

5.	Les personnes sont proches les unes des autres	P
6.	L'élève entend celui qui parle et est entendu lorsqu'il prend la parole	P
7.	L'élève voit et touche le matériel utilisé	P
8.	L'élève travaille pour que son équipe réussisse	NA
9.	Les équipes sont constituées de 3 à 5 personnes	P

Qualité de l'utilisation pédagogique

10.	Les activités présentées tiennent compte des goûts des élèves	P
11.	Des activités à caractère ludique sont présentées aux élèves	P
12.	Les activités reprennent les mêmes concepts dans des circonstances différentes	P
13.	Les activités sont analogues à des situations de communication authentique ou à des projets vécus en langue première	P
14.	Pratique de dialogues ou de jeux de rôles comme stratégies ou d'exercices notionnels fonctionnels	P
15.	Le contexte permet un pairage par affinité ou par projet ou encore selon les difficultés d'apprentissage	NA
16.	Les activités permettent aux élèves d'apprendre du nouveau	P
17.	Plus de temps est consacré à l'utilisation de la langue par l'élève que par la maître	P

Légende P : présent
A : absent
NA : ne s'applique pas

Le travail en groupes restreints autant pour madame Faucher que pour madame Dionne occupe la partie la plus grande du cours en temps et en importance aussi (Voir grilles d'analyse 9 et 10).

Qualité de la communication

Chez nos deux enseignantes, le travail en groupes restreints est utilisé pour les échanges entre élèves. Pour madame Faucher les jeux serviront d'outil pour communiquer, chez madame Dionne il y a des jeux mais en plus des exercices gradués qui permettent aux élèves de maîtriser les notions à apprendre. Dans les deux cas, même les élèves timides s'expriment. Ceux qui ont besoin d'explications recourent à d'autres élèves. Le fait de cotoyer des élèves plus forts permet aux plus faibles d'écouter et d'imiter leurs amis.

Qualité du fonctionnement

Les membres du petit groupe sont près les uns des autres. Chacun des membres du groupe entend bien ceux qui parlent dans son groupe; il est entendu lorsqu'il s'adresse aux autres.

Chacun a un accès immédiat au matériel et peut le manipuler à son aise dans la classe d'anglais de nos deux enseignantes.

Dans aucun des deux cas ni de madame Faucher ni de madame Dionne il n'y a de compétition entre les équipes. Le travail se situe au niveau

du groupe. À l'occasion toutefois des présentations des dialogues dans la classe de madame Dionne il y aurait une émulation de ce type.

Le nombre de participants pour le travail en groupes restreints se situe dans les deux cas entre 3 et 5 personnes.

Qualité de l'utilisation pédagogique

Nos deux enseignantes insistent sur le fait qu'elles doivent présenter des activités qui tiennent compte des goûts des enfants.

Mesdames Faucher et Dionne utilisent au maximum les activités ludiques. Ces activités permettent à ces deux enseignantes de l'élémentaire de présenter des concepts appris dans des contextes divers.

Ces activités ludiques permettent de placer les élèves dans des contextes semblables à la réalité qui fait écho à des situations déjà vécues par l'élève en langue maternelle.

La pratique de structures en contexte sous forme de jeux de rôle ou dialogue se retrouve dans la classe de madame Dionne mais semble inexistante chez madame Faucher.

Par contre, madame Faucher laisse l'élève libre de travailler avec qui il veut au moment qui lui plaît. Quant à madame Dionne, elle a dû parfois regrouper les élèves au repairage par affinité, mais elle rééquilibre les équipes elle-même si elles sont mal assorties. Elle met l'accent sur le

regroupement par difficultés c'est-à-dire que dans chacun de ses groupes elle voit à ce qu'un élève plus fort serve de chef pour aider les plus faibles à travailler.

Dans les deux classes les activités sont organisées de telle manière que les élèves puissent apprendre du nouveau à l'intérieur du groupe restreint en plus de pratiquer des concepts déjà vus en classe.

L'accent dans les classes de ces deux enseignantes est vraiment mis sur l'utilisation du temps pour l'usage de la langue seconde par l'élève et non par le maître.

Ces deux enseignantes font tous les efforts possibles pour amener l'élève à jouer et à agir en langue seconde.

Grille d'analyse no 11

Expérience de madame Jeanne Faucher pour le travail en groupe classe

Qualité de la communication		
1.	Les élèves sont intéressés à présenter un discours (une production) à la classe	NA
2.	Le groupe classe est considéré comme un interlocuteur valable	NA
3.	Les élèves participent de façon active	P
Qualité du fonctionnement		
Fonction d'initiation		
4.	La présentation du maître stimule l'intérêt des élèves pour un nouveau thème	P
5.	Activités de mise en commun et examen de divers points de vue	NA
6.	Des possibilités sont créées pour l'expression de questions	P
7.	Le maître fournit des renseignements de base pour un travail efficace et détermine le travail à faire	P
Fonction d'équipement		
8.	Les élèves participent à des activités orientées sur le raffinement de la prononciation	P
9.	Les élèves échangent du vocabulaire et des expressions lors d'activités de brainstorming	NA
10.	L'élève a l'occasion d'entendre une variété de productions langagières	P
Fonction de fermeture		
11.	Les réalisations d'élèves ou de groupes restreints sont présentées au grand groupe	NA
12.	Les élèves participent à des activités mettant à utilisation les rudiments acquis de la langue seconde	P
Qualité de l'utilisation pédagogique		
13.	Le temps est occupé par l'évaluation des productions	NA
14.	Les activités présentées tiennent compte des goûts des élèves	NA
15.	Les interlocuteurs sont réels, ils sont parfois choisis à l'extérieur du contexte scolaire	P
16.	Les maîtres font entendre à leurs élèves des échantillons soigneusement choisis du langage provenant du monde extérieur à la classe	P
17.	Les maîtres présentent des exercices de répétition (acompagés de gestes) qui apportent un sentiment d'assurance et de réussite aux débutants	P

Légende P : présent
A : absent
NA : ne s'applique pas

Grille d'analyse no 12

Expérience de madame Rita Dionne pour le travail en groupe classe

Qualité de la communication		
1.	Les élèves sont intéressés à présenter un discours (une production) à la classe	P
2.	Le groupe classe est considéré comme un interlocuteur valable	P
3.	Les élèves participent de façon active	P
Qualité du fonctionnement		
Fonction d'initiation		
4.	La présentation du maître stimule l'intérêt des élèves pour un nouveau thème	P
5.	Activités de mise en commun et examen de divers points de vue	NA
6.	Des possibilités sont créées pour l'expression de questions	P
7.	Le maître fournit des renseignements de base pour un travail efficace et détermine le travail à faire	P
Fonction d'équipement		
8.	Les élèves participent à des activités orientées sur le raffinement de la prononciation	P
9.	Les élèves échangent du vocabulaire et des expressions lors d'activités de brainstorming	P
10.	L'élève a l'occasion d'entendre une variété de productions langagières	P
Fonction de fermeture		
11.	Les réalisations d'élèves ou de groupes restreints sont présentées au grand groupe	P
12.	Les élèves participent à des activités mettant à utilisation les rudiments acquis de la langue seconde	P
Qualité de l'utilisation pédagogique		
13.	Le temps est occupé par l'évaluation des productions	NA
14.	Les activités présentées tiennent compte des goûts des élèves	NA
15.	Les interlocuteurs sont réels, ils sont parfois choisis à l'extérieur du contexte scolaire	P
16.	Les maîtres font entendre à leurs élèves des échantillons soigneusement choisis du langage provenant du monde extérieur à la classe	P
17.	Les maîtres présentent des exercices de répétition (acompagés de gestes) qui apportent un sentiment d'assurance et de réussite aux débutants	P

Légende P : présent
A : absent
NA : ne s'applique pas

De l'ensemble des points observés dans les deux expériences des spécialistes interviewés, il ressort une grande similarité avec nos données théoriques. L'une appuie plus sur une caractéristique l'autre sur une autre. Cependant les 2 enseignantes utilisent avec succès les 3 stratégies. Mais voyons plus en détail avec l'aide de notre grille d'analyse ce qui se retrouve vraiment et ce qui ne s'applique pas dans ces expériences.

Dans l'utilisation du groupe classe, les deux enseignantes s'accordent à dire qu'il faut en langue seconde utiliser le groupe classe parce qu'il aide à préparer l'élève à travailler en groupes restreints ou individuellement (Voir grilles d'analyse 10 et 11).

Nous pouvons voir qu'il y a qualité de la communication car dans les deux classes les élèves sont intéressés à présenter quelque chose au groupe. En effet le groupe est considéré comme un interlocuteur. De plus les élèves participent de façon active. Les 2 enseignantes soulignent que cette stratégie ne s'utilise que pour une petite portion des cours.

Fonctionnement

Interaction

Mesdames Faucher et Dionne considèrent que la présentation doit stimuler l'intérêt des élèves à aborder un nouveau thème. Elles n'utilisent pas vraiment la mise en commun ou l'expression de points de vue, les connaissances de la langue seconde des étudiants demeurent trop réduites pour

l'utiliser de cette façon. Il n'y a pas de vrai problème à résoudre ou à discuter en anglais.

Dans les deux cas, le travail groupe classe sert plus aux élèves à poser des questions et recevoir des renseignements de base.

Équipement

Le travail en groupe classe donne à ces enseignantes la possibilité de fournir la bonne prononciation, de la raffiner par des exercices de pratique des mots ou expressions à acquérir. Elles utilisent aussi cette rencontre pour faire échanger les connaissances de chacun par le biais d'un brainstorming sur le vocabulaire du thème à traiter. Les 2 enseignantes présentent aussi par cette stratégie des échantillons variés de la langue. Grâce aux échanges entre elle-même et des élèves plus avancés ou par l'audition de productions langagières enregistrées.

Fermeture

La production des réalisations de groupes restreints devant le groupe classe se fait chez madame Dionne particulièrement dans la présentation de dialogues mimés. Cette activité n'est pas utilisée chez madame Faucher.

Dans les deux cas cependant des activités permettent aux deux enseignantes de vérifier les acquis par des jeux collectifs.

Qualité de l'utilisation

Dans la structure de leurs cours, les enseignantes ne soumettent pas leurs classes à l'évaluation du langage de leurs élèves pas plus qu'à la critique collective. Elles n'en font pas non plus mention.

7.4 Analyse globale des résultats

Dans une classe, les enseignants offriront des pédagogies différentes basées sur leur philosophie de l'éducation, leur personnalité et leurs expériences passées. Nous venons de voir comment quatre enseignants ont élaboré des pédagogies très variées pour répondre à une même situation, soit l'enseignement de l'habileté à communiquer dans une langue seconde. Une comparaison des quatre expériences permettra maintenant de cerner certaines constantes.

7.4.1 L'utilisation des approches en alternance

La première constatation que nous avons faite en regard des grilles d'analyse concerne l'utilisation des trois formes de regroupement en alternance. En effet, nous avons vu précédemment dans le chapitre "Variation dans l'utilisation des trois stratégies", que plusieurs auteurs (Beal et al, 1969; Good, 1978; Patsloff et al, 1974; Kapfer, 1968) s'accordent à reconnaître que l'emploi systématique d'une variété de méthodes produit de

meilleurs résultats que la dépendance sur une méthode unique, fut-elle excellente. Certains auteurs (Rivers et al, 1981; Morely, 1980) font la même constatation pour l'enseignement de la langue seconde. Nous nous apercevons qu'un seul des quatre enseignants utilise régulièrement les trois regroupements, il s'agit de monsieur Perez. Il nous apparaît curieux que les trois enseignants de niveau élémentaire n'aient pas eux aussi choisi d'utiliser les trois formes de façon régulière quand on songe que les élèves de niveau élémentaire ont un degré d'attention relativement limité et qu'ils ont besoin de beaucoup de changements. De plus, comme nous l'avons déjà mentionné, monsieur Beaudry a complètement abandonné le travail en groupe classe. madame Dionne utilise régulièrement le travail en groupes restreints et le travail en groupe classe mais elle utilise peu le travail individuel parce qu'elle croit que les jeunes du niveau élémentaire ont de la difficulté à travailler seuls à cause de leur manque de connaissances en langue seconde. Nous avons vu que mesdames Faucher et Dionne utilisent parfois le travail individuel mais généralement dans leurs classes, les élèves se retrouvent en groupes autour des divers centres d'intérêt. Contrairement à la classe de madame Dionne où les étudiants voyagent par groupes d'une activité à l'autre, dans la classe de madame Faucher, les élèves voyagent seuls.

7.4.2 Environnement

Une description de l'environnement dans lequel oeuvre les quatre enseignants nous permettra sans doute de mieux comprendre les choix pédagogiques qu'ils ont eu à faire.

Tous, sauf monsieur Perez qui enseigne au collégial, enseignent au niveau élémentaire. Tous rencontrent des classes où il y a un grand nombre d'élèves et les trois enseignants de niveau élémentaire, monsieur Beaudry, mesdames Faucher et Dionne rencontrent un grand nombre d'élèves à chaque semaine. Ces derniers sont aussi des enseignants itinérants, c'est-à-dire qu'ils partagent leurs temps entre plusieurs écoles, cependant les expériences décrites ici ont été effectuées dans une seule de leurs écoles.

Les pédagogies que mesdames Faucher et Dionne et monsieur Perez ont élaborées et dont il est question ici ont pour objectif principal de favoriser la communication. Monsieur Beaudry désire, quant à lui, dispenser avant tout un enseignement basé sur le rythme de l'élève.

Les moyens utilisés pour atteindre ces objectifs sont variés. Les enseignants disposent tous de presque le même temps d'enseignement. Monsieur Beaudry est le seul par contre qui a demandé un réaménagement de la grille horaire des cours des élèves. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'il est le seul qui a de l'équipement qui doit être déplacé entre les classes. Les deux enseignantes de l'élémentaire sont privilégiées à ce niveau car elles disposent d'un local où elles peuvent laisser leur matériel. Tous ont besoin d'une plus grande quantité d'équipement se trouvant généralement dans les classes de langue, soit plus d'enregistreuses, de projecteurs à diapositives. Le matériel pédagogique, soit les livres et les jeux, se retrouve aussi en plus grande quantité et de plus ce matériel est généralement créé par l'enseignant. C'est ainsi que l'on voit qu'un budget spécial est quasi une nécessité.

Pour terminer, mentionnons qu'aucun des enseignants n'a signalé la nécessité d'avoir un diplôme spécialisé en enseignement des langues mais peut-être estimaient-ils qu'il s'agissait là d'un pré-requis.

Grille d'analyse no 13

Pour l'analyse comparative des quatre expériences pour le travail individuel

Qualité de la communication

		Madame Fauteux	Madame Dionne	Monsieur Pouzo	Monsieur Beaudry
1.	L'élève parle avec le maître ou l'interroge	P	P	P	P
2.	L'élève demande un renseignement à un autre élève	P	P	A	P
3.	L'élève reçoit de l'information d'un texte écrit ou d'une bande sonore	P	P	P	P

Qualité du fonctionnement

4.	L'élève travaille à son rythme	P	P	P	P
5.	L'élève travaille dans un laboratoire de lecture	P	NA	A	NA
6.	L'élève fait des exercices de récupération adaptés à ses besoins	A	P	P	A
7.	L'élève fait une recherche personnelle sur un sujet qui l'intéresse	NA	NA	A	NA
8.	L'élève prend en charge son apprentissage	NA	NA	P	P

Qualité de l'utilisation pédagogique

9.	L'élève choisit selon ses goûts les thèmes sur lesquels il veut travailler	P	P	A	A
10.	Le maître est disponible pour expliquer à un élève qui n'a pas compris	P	P	A	P
11.	L'utilisation de "learning packages" offre des stimuli multi-sensoriels	NA	NA	A	A
12.	Les activités reprennent, dans des contextes différents, des connaissances acquises	P	P	A	P

Légende: P : présent
A : absent
NA : ne s'applique pas

7.4.3 Travail individuel

Les quatre enseignants dont nous avons étudiés les expériences ont en commun l'exploitation régulière du travail individuel, ils l'utilisent néanmoins à des fins très différentes. Monsieur Perez est le seul qui attribue au travail individuel une fin unique, les trois autres lui attribuent plusieurs rôles. (Voir grille d'analyse no. 13). Voyons, maintenant, plus en détail les similarités et les différences entre l'emploi théorique du travail individuel proposé dans le cadre conceptuel et l'emploi pratique utilisé par des enseignants en fonction.

En ce qui concerne la qualité de la communication nous voyons que deux des indicateurs se retrouvent dans les quatre expériences. En effet, nous avons constaté dans nos lectures que le travail individuel permet une aide plus spécifique à la personne (Wolfans, 1972; Patslif, 1974). Cette caractéristique est reprise dans les quatre expériences puisque l'élève avait la possibilité de parler avec le maître ou de l'interroger. Certains auteurs (Dunn, 1978; Altis, 1980) cités dans le cadre conceptuel proposaient que le travail individuel soit pour l'élève l'occasion de recevoir de l'information d'un texte écrit ou d'une bande sonore et nous constatons que cette proposition est appliquée dans la réalité. Nous avons remarqué une différence entre la théorie et la pratique en ce qui a trait aux échanges entre les élèves lors du travail individuel. En effet, nous voyons que dans les classes de niveau élémentaire les élèves, même s'ils travaillent seuls, demandent des renseignements à d'autres élèves alors que dans notre cadre conceptuel il n'est pas question de ce type d'échange lors du travail individuel. Les auteurs consultés laissent croire que l'élève est véritablement isolé comme

dans l'expérience de monsieur Perez au niveau collégial. Dans la réalité, il serait difficile de concevoir, croyons nous, qu'un groupe d'enfants de niveau élémentaire puissent travailler seuls, sans échanger d'aucune façon entre eux.

La qualité la plus importante du fonctionnement du travail individuel, dans les expériences analysées, est le travail de l'élève à son propre rythme. Plusieurs auteurs (Smith, 1974; Dunn, 1978; Kapfer, 1968; Goutard, 1963) soulignent cet avantage du travail individuel. Les quatre enseignantes, dans les expériences analysées, ont compris l'importance du travail individuel en ce qu'il permet à l'élève d'intégrer les nouvelles connaissances au bagage qu'il possède déjà.

Nous voyons, grâce aux autres indicateurs de la grille, que le fonctionnement du travail individuel n'est pas identique dans toutes les expériences analysées. Tout d'abord, le laboratoire de lecture qui était proposé par monsieur Dunn (1978) et qui semblait être une composante utile de tout cours d'anglais langue seconde, n'est utilisé que par madame Faucher. En second lieu nous remarquons que seulement madame Dionne et monsieur Perez utilisent le travail individuel pour faire de la récupération. En fait pour eux le travail individuel sert quasi uniquement à faire de la récupération. C'est l'occasion, de dire Broughton (1980) dans le cadre conceptuel, pour les élèves qui ont des problèmes particuliers de les corriger avant de poursuivre. Le troisième indicateur servait à vérifier la présence d'une caractéristique importante du travail individuel aux yeux de plusieurs auteurs de notre cadre conceptuel: il s'agit d'offrir à l'élève l'occasion de faire une recherche personnelle sur un sujet qui l'intéresse. En effet,

madame Goutard (1963) et monsieur Dunn (1978), entre autres, suggéraient fortement de favoriser la créativité chez les élèves par le biais de recherches personnelles. Malheureusement nous n'avons pu retrouver cette façon de faire dans aucune des expériences analysées. Pour terminer, mentionnons sur les auteurs dans notre cadre conceptuel (Goutard, 1963; Smith, 1974; Wolfson, 1972) croient au bien fondé de l'idée de prise en charge de son apprentissage par l'élève. Cependant, les enseignants en exercices semblent douter de la capacité de leurs élèves. Seuls les élèves de madame Dionne et de monsieur Perez assument une certaine forme de prise en charge car leurs élèves, ne sont pas entièrement libres, ils doivent se conformer aux objectifs établis par le maître.

L'utilisation pédagogique ne fait pas l'unanimité chez les enseignants dont nous avons analysé le comportement. Nous avons vu, par exemple, avec messieurs Smith (1974) et Moyne (1982) dans notre cadre conceptuel que lorsque l'élève choisit un thème qui est vraiment significatif pour lui, son implication personnelle s'en trouve augmenté. Or parmi les enseignants consultés pour cette analyse seulement que mesdames Faucher et Dionne tiennent compte de ce facteur important pour la motivation. Nous avons constaté que les trois enseignants du niveau élémentaire demeuraient très disponibles pour expliquer à un élève qui n'a pas compris. Ils viennent ainsi rejoindre l'idée de l'utilisation du travail individuel, prôné par monsieur Moyne (1982) dans le but d'offrir à l'élève une aide spécifique. Les "learning packages" tels que décrits par monsieur Dunn (1978) dans le cadre conceptuel ne sont pas exploités par nos quatre enseignants; ce qui n'empêche pas ces derniers d'offrir à leurs élèves des stimuli multi-sensoriels. Les trois enseignants de l'élémentaire attribuent aussi au travail individuel la fonction

de réalisation des connaissances déjà acquises alors que monsieur Perez, comme nous l'avons déjà mentionné, n'utilise le travail individuel que pour des exercices de récupération.

En guise de conclusion, revenons sur quelques constatations intéressantes concernant le travail individuel.

Les enseignants sont unanimes à dire que le travail individuel doit se faire au rythme de l'élève. Les caractéristiques les plus intéressantes de cette forme de regroupement sont justement qu'elle permet aux élèves de se concentrer sur la matière et de l'examiner à leur gré. De plus, les enseignants croient que les élèves devraient avoir l'opportunité de revenir sur la matière s'ils le désirent et c'est justement ce que leur permet le travail individuel. Tous les enseignants se servent de stimuli multi-sensoriels pour le travail individuel, c'est-à-dire que monsieur Perez, monsieur Beaudry et madame Faucher ont des enregistrements pour améliorer la compréhension auditive, tous mettent du matériel écrit entre les mains de leurs étudiants; de plus monsieur Beaudry, mesdames Faucher et Dionne fournissent du matériel, souvent sous forme de jeux, que les étudiants sont appelés à manipuler.

Selon les auteurs que nous avons consultés un point semblait être très important concernant le travail individuel. Le travail individuel se devait d'être élaboré en fonction des besoins des élèves, il devait être basé sur les goûts des élèves. Assez curieusement cela se trouve contredit par les enseignants en exercice. Pour eux, en effet, c'est l'enseignant qui se doit d'établir les besoins des élèves d'après les objectifs du Ministère. Monsieur

Perez et madame Dionne déterminent complètement les objectifs alors que monsieur Beaudry et madame Faucher laissent aux enfants une liberté relative. Cette liberté, que l'on pourrait qualifier de contrôlée, permet à l'élève de choisir des objectifs parmi ceux qui sont offerts par l'enseignant. Nous sommes loin de la théorie, où le travail individuel consistait en une prise en charge complète de son apprentissage par l'individu.

Grille d'analyse no 14

Pour l'analyse comparative des quatre expériences pour le travail en groupes restreints

		Madame Fischer	Madame Dionne	Monsieur Perez	Monsieur Beaudry
Qualité de la communication					
1.	Les élèves parlent entre eux, discutent, échangent et tiennent des conversations continues	P	P	P	P
2.	Les élèves timides, gênés, s'expriment	P	P	NA	P
3.	L'élève explique à l'autre ce qui n'est pas compris	P	P	P	P
4.	L'élève écoute et imite un élève plus avancé	P	P	P	P
Qualité du fonctionnement					
5.	Les personnes sont proches les unes des autres	P	P	P	P
6.	L'élève entend celui qui parle et est entendu lorsqu'il prend la parole	P	P	P	P
7.	L'élève voit et touche le matériel utilisé	NA	NA	P	P
8.	L'élève travaille pour que son équipe réussisse	NA	NA	P	A
9.	Les équipes sont constituées de 3 à 5 personnes	P	P	A	P
Qualité de l'utilisation pédagogique					
10.	Les activités présentées tiennent compte des goûts des élèves	P	P	P	P
11.	Des activités à caractère ludique sont présentées aux élèves	P	P	P	P
12.	Les activités reprennent les mêmes concepts dans des contextes différents	P	P	P	P
13.	Les activités sont analogues à des situations de communication authentique ou à des projets vécus en langue première	P	P	A	P
14.	Pratique de dialogues ou de jeux de rôles comme stratégies ou d'exercices notionels fonctionnels	NA	P	P	A
15.	Le contexte permet un pairage par affinité ou par projet ou encore selon des difficultés d'apprentissage	P	NA	P	P
16.	Les activités permettent aux élèves d'apprendre du nouveau	P	P	P	P
17.	Plus de temps est consacré à l'utilisation de la langue par l'élève que par la maître	P	P	P	P

Légende: P: présent; A: absent; NA: ne s'applique pas

7.4.4 Le travail en groupes restreints

Le travail en groupes restreints est la seule approche qui est utilisée régulièrement par les quatre enseignants. (Voir grille d'analyse no. 14). Pour trois des enseignants, l'objectif principal de cet emploi est de favoriser la communication. C'est ainsi que nous constatons que tous les indicateurs de la qualité de la communication sont présents dans toutes les expériences. Monsieur Beaudry utilise parfois le travail en petits groupes pour faire du renforcement mais c'est surtout à travers les jeux. En aucun cas, monsieur Beaudry ne mentionne qu'il fait travailler ses élèves en petits groupes pour les faire parlers. Car on se rappellera que son expérience visait avant tout de permettre à l'élève de travailler à son rythme. Nous avons trouvé lors de la lecture de l'expérience de monsieur Beaudry que certains des élèves (par goût personnel) parlaient, s'aidaient, échangeaient entre eux. C'est pourquoi on retrouve les indicateurs présents sur la grille d'analyse; cependant il faut garder en mémoire le fait que monsieur Beaudry n'exploitait pas consciemment cette forme de regroupement.

La communication est le facteur le plus important pour monsieur Perez, mesdames Faucher et Dionne. Les avantages du travail en groupes restreints, tel que ces enseignants le perçoivent, consistent en l'augmentation du temps alloué à la communication, ainsi qu'en l'accroissement considérable du nombre des communications. Ceci peut s'expliquer par les faits suivants: d'abord comme le mentionnait monsieur Bégin (1968) les élèves timides vont s'exprimer davantage dans des groupes restreints; ensuite le travail en groupes restreints c'est l'occasion idéale pour exploiter le peer-teaching comme le suggère monsieur Moyne (1982); et finalement les enseignants ont

su mettre à profit la coopération naturelle qui existe entre les jeunes, c'est-à-dire qu'un élève plus faible pouvait écouter et imiter un élève plus avancé tel que suggéré par messieurs Logan (1975) et Johnson (1972) dans notre cadre conceptuel.

En ce qui concerne la qualité du fonctionnement du travail en groupes restreints nous constatons, grâce à la présence des indicateurs de la grille dans les expériences analysées, que la réalité se rapproche sensiblement de la théorie décrite dans notre cadre conceptuel. En effet, monsieur Jacobvits (1973) parle du facteur physique de proximité et nous remarquons que, dans les classes étudiées, les élèves sont près les uns des autres et sont près du matériel utilisé car ils travaillent en petites équipes de 3 à 5 personnes (nombre optimal selon Withney, 1973; Athanases, 1982). Seul l'indicateur: "l'élève travaille pour que son équipe réussisse" ne fait pas l'unanimité. En effet les paroles de monsieur Moyne (1982) que nous avons rapportées dans le cadre conceptuel, font état de situations où un étudiant qui n'aurait pas été motivé à travailler seul, collabore afin que son équipe atteigne l'objectif visé. Ceci laisse sous entendre une certaine forme de compétition entre les équipes d'une même classe; compétition qui n'a pas semblée plaire aux enseignants de l'élémentaire. Il n'y a que monsieur Perez qui emploie certaines activités compétitives à caractère ludique dans ses classes de niveau collégial.

Il est intéressant de constater jusqu'à quel point la pratique vient rejoindre la théorie au niveau de la qualité de l'utilisation pédagogique. Les activités présentées par les quatre enseignants tiennent compte des goûts des élèves car comme nous le mentionnons dans le cadre conceptuel les

enfants apprennent plus efficacement lorsqu'ils travaillent avec du matériel et des idées auxquels se rattachent leur implication personnelle. L'emploi des activités ludiques par les quatre enseignants cadre bien avec l'utilisation prônée par les auteurs cités dans la présente recherche (Moyne, 1982; MEQ, 1981). Ces mêmes auteurs traitent de l'importance de reprendre les concepts dans des contextes différents ce que les quatre enseignants ont eux-même constaté puisqu'ils le font dans leurs classes. Certaines des activités en groupes restreints préparés par trois des quatre enseignants sont analogues à des situations de communication authentique (Logan, 1975) ou à des projets vécus en langue première (MEQ, 1981). Monsieur Beaudry, quant à lui préoccupé par le travail individualisé, n'exploite pas l'éventail d'activités qui permettraient aux élèves d'utiliser la langue en dehors du programme régulier de la classe. Mary Finocchiaro (1978) suggère l'emploi d'activité de jeux de rôle ou dialogue et seulement deux des enseignants, madame Dionne et monsieur Perez, utilisent ce genre d'exercice basé sur un langage réel et authentique.

Il est étonnant de constater qu'un des enseignants ne laisse pas les élèves se regrouper selon leurs affinités personnelles. Madame Dionne croit qu'elle doit remanier la composition des équipes afin qu'il y ait toujours un élève qui soit en mesure de vraiment aider les autres. Quant aux trois autres enseignants, ils s'en réfèrent entièrement au choix mutuel et spontané des membres du groupe tel que le suggère monsieur Lee (1968) et monsieur Logan (1975). Les activités proposées par les quatre enseignants permettent aux élèves d'apprendre du nouveau. Cependant dans le cadre conceptuel nous avons discuté d'autres applications possibles. Aucun enseignant ne tire parti du travail en groupes restreints pour la récupération. Pour eux, la

récupération se fait individuellement, sans doute parce que cette façon d'opérer permet vraiment à l'élève de revoir uniquement les difficultés qui lui sont propres, et ce, à son rythme à lui.

Parlons maintenant d'un autre argument d'importance en faveur du travail en groupes restreints. Nous faisons référence à la pensée de Goutard (1963) qui disait que le maître ne devrait pas être le seul à utiliser les connaissances acquises. Les élèves aussi doivent avoir la possibilité de manipuler et de remanier à leur façon la matière à assimiler. Sur ce point, les quatre enseignants sont unanimes pour dire que le travail en groupes restreints favorise une démystification du maître. Ces enseignants ont en effet vu leur rôle considérablement changé. Dans l'enseignement traditionnel qu'ils effectuaient avant, ils avaient le rôle de transmettre les connaissances alors que maintenant leur rôle se définit plutôt, selon eux, comme celui de facilitateur, de guide.

Pour clore cette analyse du travail en groupes restreints dans les expériences, mentionnons un point où la pratique ne concorde pas du tout avec le cadre théorique; l'écart se situe au niveau des objectifs et des besoins des élèves. Nous avons précisé dans la partie théorique de notre travail qu'une des caractéristiques du travail du groupe était justement que les membres décident des objectifs qu'ils désirent atteindre (Willerman, 1953; Lippitt et White, 1958). Nous voyons pourtant que, dans la réalité, ce sont les enseignants qui fixent les objectifs en se basant sur les recommandations du ministère. Les étudiants travaillent sur des activités qui sont peut-être basées sur leurs goûts mais qui sont néanmoins basées sur des besoins que les enseignants perçoivent ou croient percevoir.

Grille d'analyse no 15

Pour l'analyse comparative des quatre expériences pour le travail en groupe classe

	Madame Fauchet	Madame Dionne	Monsieur Perez	Monsieur Beaudry
Qualité de la communication				
1. Les élèves sont intéressés à présenter un discours (une production) à la classe	P	P	A	P
2. Le groupe classe est considéré comme un interlocuteur valable	P	P	A	P
3. Les élèves participent de façon active	P	P	P	A
Qualité du fonctionnement				
Fonction d'initiation				
4. La présentation du maître stimule l'intérêt des élèves pour un nouveau thème	P	P	P	A
5. Activités de mise en commun et examen de divers points de vue	NA	NA	P	A
6. Des possibilités sont créées pour l'expression de questions	P	P	P	A
7. Le maître fournit des renseignements de base pour un travail efficace et détermine le travail à faire	P	P	P	A
Fonction d'équipement				
8. Les élèves participent à des activités orientées sur le raffinement de la prononciation	P	P	A	A
9. Les élèves échangent du vocabulaire et des expressions lors d'activités de brainstorming	NA	P	P	A
10. L'élève a l'occasion d'entendre une variété de productions langagières	P	P	A	A
Fonction de fermeture				
11. Les réalisations d'élèves ou de groupes restreints sont présentées au grand groupe	NA	P	A	A
12. Les élèves participent à des activités mettant à utilisation les rudiments acquis de la langue seconde	P	P	P	A
Qualité de l'utilisation pédagogique				
13. Le temps est occupé à l'évaluation des productions langagières et à la critique collective	NA	NA	A	A
14. Les activités présentées tiennent compte des goûts des élèves	P	P	P	A
15. Les interlocuteurs sont réels, ils sont parfois choisis à l'extérieur du contexte scolaire	NA	NA	P	A
16. Les maîtres font entendre à leurs élèves des échantillons soigneusement choisis du langage provenant du monde extérieur à la classe	P	P	A	A
17. Les maîtres présentent des exercices de répétition (accompagnés de gestes) qui apportent un sentiment d'assurance et de réussite aux débutants	P	P	NA	A

Légende: P: présence; A: absence; NA: ne s'applique pas

7.4.5 Le travail en groupe classe

Comme nous l'avons déjà mentionné, le travail en groupe classe a été complètement mis de côté par un des trois enseignants: monsieur Beaudry. (Voir grille d'analyse no. 15). Les trois autres enseignants, monsieur Perez, mesdames Faucher et Dionne exploitent régulièrement le travail collectif.

Pour ce qui est de la qualité de la communication, dans le travail en groupe classe pour les trois expériences où il a été utilisé, nous nous sommes aperçu que les élèves sont intéressés à présenter un discours à la classe. C'est donc dire que le travail en groupe classe revêt une certaine importance aux yeux des élèves (Good, 1978) et que le groupe classe est considéré comme un interlocuteur valable (Goutard, 1963). Finalement nous avons constaté que les élèves participent de façon active ce qui peut être dû au fait que les trois enseignants, mesdames Faucher, Dionne et monsieur Perez, ont su impliquer chacun des apprenants de façon significative au sens de monsieur Whitney (1973).

Dans le cadre conceptuel du présent travail, les auteurs proposaient trois fonctions pour le travail en groupe classe. Lorsque nous examinons la grille d'analyse nous constatons cependant que l'une des trois fonctions est plus exploitée. En effet la fonction d'initiation dévolue au travail en groupe classe revêt une importance capitale pour ces trois enseignants. C'est l'occasion d'amener un nouveau thème, de stimuler l'intérêt des élèves et de leur permettre d'exprimer leurs questions (Whitney, 1973). Les trois enseignants sont unanimes sur ces points. Cependant ils divergent lorsqu'ils

s'agit d'activités de mise en commun ou d'examen de divers points de vue. Il semble que les deux spécialistes du niveau élémentaire n'utilisent pas cette fonction du travail en groupe classe alors que monsieur Perez au niveau collégial l'exploite régulièrement. Ceci tient peut-être du fait que les élèves du niveau collégial participent davantage à des discussions en petits groupes pour ensuite donner un compte rendu oral au reste de la classe.

Passons maintenant à la fonction d'équipement. C'est lors d'activités en groupe classe que mesdames Faucher et Dionne travaillent avec leurs élèves au raffinement de la prononciation tel que le suggère monsieur Broughton (1980). Les élèves de monsieur Perez, quant à eux, travaillent leur prononciation lors du travail individuel au laboratoire de langue. Si les enseignantes du niveau élémentaire pouvaient, elles aussi, bénéficier, d'un laboratoire de langue peut-être se serviraient-elles moins du travail en groupe classe dans cette optique. La même chose se produit lorsqu'il s'agit de faire entendre une variété de productions langagières aux élèves (Whitney, 1973): au niveau élémentaire, on le fait en groupe classe alors qu'au collégial, on le fait au laboratoire de langue. Dans le cadre conceptuel nous avons mentionné que monsieur Dunn (1978) proposait la technique du brainstorming afin que les élèves, eux-mêmes, puissent devenir une source d'information pour leurs pairs. Madame Dionne et monsieur Perez ont compris que cette technique pouvait être valorisante pour leurs élèves.

La troisième et dernière fonction du travail en groupe classe consiste en la fonction de fermeture. Il n'y a que les élèves de madame Dionne qui peuvent se faire une idée d'ensemble des travaux effectués par les différentes équipes tels que le suggère monsieur Stephens (1974). Les

deux autres enseignants n'exploitent pas cette fonction; pour monsieur Perez, du moins, c'est sans doute dû au fait que ses élèves n'ont pas à produire quelques chose car ils se regroupent pour discuter. Certains auteurs (Broughton, 1989 et Logan, 1975) favorisent, comme le font les trois enseignants, l'emploi de la fonction de fermeture du groupe classe à des fins de synthèse. C'est-à-dire que les élèves participent à des activités de type ludique par exemple, qui leur permettent d'utiliser les rudiments acquis en langue seconde.

Au niveau de la qualité de l'utilisation pédagogique, on constate plusieurs écarts non seulement entre la théorie et la pratique mais aussi entre le niveau élémentaire et le niveau collégial. C'est ainsi que, par exemple, nous avions établi l'indicateur numéro 13 à partir de l'oeuvre de madame Goutard (1963) et nous nous sommes rendu compte que dans la pratique les enseignants ne favorisent pas l'utilisation du groupe classe pour l'évaluation des productions langagières ou pour la critique collective. Les trois enseignants soulignent que pour être motivante, une activité en groupe classe doit impliquer tous les apprenants en se basant sur les goûts. Si les enseignants tiennent compte des goûts des élèves dans les expériences analysées, nous constatons que les besoins, quant à eux, sont cernés en tout ou en partie par l'enseignant et non par l'élève comme il est clairement recommandé dans certaines des oeuvres (Broughton, 1980; Goutard, 1963) de notre cadre conceptuel. Les enseignants préfèrent que les élèves soient tous ensembles pour faire des activités qui amélioreront leur compréhension auditive de la langue seconde; monsieur Perez le fait en invitant des personnes ressources (Whitney, 1973), mesdames Faucher et Dionne en utilisant des enregistrements d'émissions radiophoniques ou télédiffusées (Allen, 1981). L'exploita-

tion des médias électroniques semble mieux s'adapter au niveau élémentaire compte tenu des horaires rotatifs, des spécialistes itinérants qui vont dans plus d'une ecole. Il serait contraignant de faire venir un invité en classe dans ces conditions.

Pour terminer l'analyse de la qualité de l'utilisation pédagogique notons une autre différence qui existe entre l'élémentaire et le collégial. Cette différence s'explique par l'âge des élèves. En effet les jeunes enfants adorent imiter et mimer; ils ont aussi plus besoin de bouger que leurs aînés du niveau collégial. C'est ainsi que les deux enseignantes de l'élémentaire organisent en groupe classe des activités de répétition (jeux, courts dialogues) mimées afin de donner de l'assurance aux élèves par une première réussite dans l'anonymat du groupe.

CHAPITRE VIII

CONCLUSION

La constatation que les élèves ont peu de succès à utiliser la langue seconde en dehors du contexte scolaire nous a amenées à rechercher les causes probables de ce problème. L'étude nous a permis de cerner deux facteurs sur lesquels l'enseignant pouvait jouer afin d'améliorer la situation à savoir le peu de temps dévolu à la langue seconde dans la grille horaire et le grand nombre d'élèves par groupe. Nous croyons, en effet, qu'une pratique pédagogique centrée davantage sur la communication permettra de contrer les problèmes que rencontre l'élève en lui offrant plus d'occasions de tester ses acquisitions en langue seconde en classe avant de les utiliser à l'extérieur.

Nous en sommes venues à élaborer un modèle de pratique pédagogique basée sur la communication, qui permettrait à l'enseignant d'organiser ses classes de façon à ce que plus de temps soit consacré à l'utilisation de la langue seconde par l'élève que par le maître. C'est d'ailleurs uniquement à ce niveau que l'enseignant possède une marge de manoeuvre par laquelle il pourra contrer les problèmes de temps et de nombre d'élèves qu'il rencontre dans ses classes de langue seconde.

La méthodologie utilisée pour cette recherche telle que nous l'avons expliquée au chapitre 2 consiste en un cadre conceptuel élaboré à partir

d'une question de recherche et en une analyse de quatre expériences effectuées dans des clases de langue seconde. À partir du cadre conceptuel nous avons tiré un certain nombre d'indicateurs que nous avons organisés en trois grilles d'analyse (une pour chacune des formes de regroupement). Celles-ci nous ont permis d'évaluer les expériences et de déterminer jusqu'à quel point la théorie proposée pouvait s'appliquer dans la réalité. Les résultats obtenus ont ensuite servis à l'élaboration d'une nouvelle grille qui pourrait être utilisée quotidiennement par les enseignants dans l'élaboration de leurs plans de cours.

Comme il a été mentionné au chapitre 3 du présent travail plusieurs auteurs s'accordent à dire que pour augmenter l'efficacité de son enseignement, le maître de langue seconde devra adopter une pratique pédagogique qui exploite un grand éventail de moyens afin de permettre à l'élève de bénéficier de ce qui lui convient le mieux. Une telle pratique pédagogique pourrait consister en l'utilisation à bon escient des trois formes de regroupement suivants: le travail individuel, le travail en groupes restreints et le travail en groupe classe. Plusieurs auteurs reconnaissent de plus que l'emploi systématique d'une variété de moyens produit de meilleurs résultats que la dépendance d'un moyen unique.

Par la suite, nous nous sommes appliquées à trouver les caractéristiques de chaque forme de regroupement afin de pouvoir déterminer le moment le plus propice pour l'utiliser. Dans le chapitre 4, nous avons traité des caractéristiques intéressantes du travail individuel: l'élève progresse à son propre rythme, il a un rôle actif plutôt que passif, il reçoit une aide spécifique de l'enseignant au besoin, etc. Dans ce même chapitre nous

avons étudié les circonstances d'emploi du travail individuel. Les auteurs décrivent une situation ou l'élève a le sens de ses responsabilités, travaille selon ses aptitudes et son esprit d'initiative, bref l'élève prend la charge entière de son apprentissage. D'autres auteurs suggèrent que l'élève devrait pouvoir s'interroger sur les questions qui sont importantes pour lui et pour lesquelles il peut trouver des réponses à travers les ressources qui lui sont fournies en classe.

L'importance du travail en groupes restreints tel que décrit dans le chapitre 7, réside dans le fait qu'il permet une utilisation accrue de la langue cible en tant qu'instrument de communication. Les auteurs consultés soulignent le facteur motivant très important qui consiste à laisser les membres des groupes déterminer par eux-mêmes les objectifs à atteindre. C'est l'occasion d'exploiter à profit la formule de l'enseignement par les pairs. En langue seconde plus précisément, la répétition de courts dialogues et les activités à caractère ludique permettent le réemploi, dans des contextes différents, des connaissances déjà acquises.

Nous en sommes venues à la conclusion, dans le chapitre 6, que le travail en groupe classe doit se défaire de son image traditionnelle de cours magistral pour s'orienter vers des utilisations plus ponctuelles. Les auteurs mentionnement l'importance d'impliquer les apprenants de façon significative. De plus, ils attribuent au travail en groupe classe le triple rôle d'initiation, d'équipement et de fermeture. La fonction d'initiation servira à stimuler l'intérêt des élèves pour un thème nouveau; la fonction d'équipement servira à donner les renseignements de base et la fonction de fermeture permettra une synthèse et une critique collective.

Au chapitre 7, nous mentionnons que notre recherche aurait eu bien peu de valeur pratique si nous n'avions pas tenté de faire un rapprochement entre la théorie prônée dans le cadre conceptuel et la pratique courante dans le milieu de l'enseignement de la langue seconde. Ce faisant nous avons découvert que la théorie de l'enseignement basé sur les besoins individuels des élèves n'est pas suivie par les praticiens; c'est-à-dire que si les enseignants sont conscients de la nécessité de varier les formes de regroupement leur motif n'est pas de satisfaire aux différences individuelles des élèves mais plutôt d'exploiter les caractéristiques propres à chaque forme: travail individuel, en groupes restreints et en groupe classe. Il a été intéressant, aussi, de constater certaines divergences entre la théorie et la pratique au niveau des circonstances d'emploi de chacune des formes de regroupement. On a vu, par exemple, que le travail individuel servait quasi uniquement à faire de la récupération alors que les auteurs conseillaient son emploi entre autres choses pour l'exploitation de la créativité. Mais il n'y a pas que des différences. Nous avons pu établir, par exemple, que tant au niveau de la théorie que de la pratique le travail en groupes restreints était le lieu privilégié de la communication. Les enseigants employaient des fonctions d'initiation, d'équipement et de fermeture proposées par les auteurs pour le travail en groupe classe.

Les analyses des expériences nous ont permis de constater que certaines des hypothèses que nous avons proposées au départ s'avéraient fondées. En effet, les réponses des enseignants d'anglais, langue seconde, ont permis de faire ressortir les avantages certains d'une telle pratique pédagogique. À partir de ces constatations nous proposons une solution possible aux problèmes qui ont été à la source de cette étude. Sans préten-

dre avoir découvert un remède à tous les maux de l'enseignement de l'anglais, langue seconde, nous croyons du moins avoir ouvert la voie à un enseignement plus efficace.

Nous avons dit au début de notre recherche que l'enseignement de l'anglais langue seconde était appelé à subir une mutation. Puisque les changements ne peuvent se faire au niveau des facteurs externes pour des raisons budgétaires surtout, nous croyons qu'ils s'effectueront au niveau pédagogique. Pour favoriser l'amélioration de la capacité à communiquer en langue seconde, l'enseignant devra adopter des méthodes plus éclectiques, ne se fiant plus à sa seule intuition, mais sélectionnant parmi une large éventail d'activités pédagogiques, celles qui, selon les balises que nous venons de fixer, seront les plus profitables à ses élèves.

Notre recherche se termine sur une piste possible pour améliorer la capacité à communiquer en langue seconde des élèves dans les classes de l'élémentaire au Québec. Cependant nos interrogations ne se terminent pas là. Au cours du travail de rédaction de la présente recherche plusieurs questions ont surgi quant à d'autres moyens de remédier à la piètre performance de nos élèves en dehors des salles de classe et surtout quant à la volonté du gouvernement de favoriser réellement l'apprentissage des langues secondes. Dans notre esprit, ces deux questions sont interreliées car les autres moyens, pour améliorer la situation, que nous pourrions suggérer nécessiteraient l'acceptation de la part du ministère de l'Éducation de verser plus d'argent dans le programme des langues secondes. En effet nous croyons qu'un accroissement substantiel de la quantité ainsi que de la qualité des communications résulterait d'une diminution marquée du nombre d'élèves

par groupe. Il serait aussi intéressant d'analyser l'impact sur les apprentissages pour des jeunes élèves francophones qui débuteraient l'anglais, langue seconde, dès la première année du niveau élémentaire. Nous pourrions aussi analyser l'apport éventuel de moniteurs et de monitrices de langue seconde.

ANNEXE A

Exemples de fiches d'enseignement programmées
qui pourraient servir le laboratoire de lecture en langue seconde

Tiré de:

Teaching Students Through their Individual Learning Styles

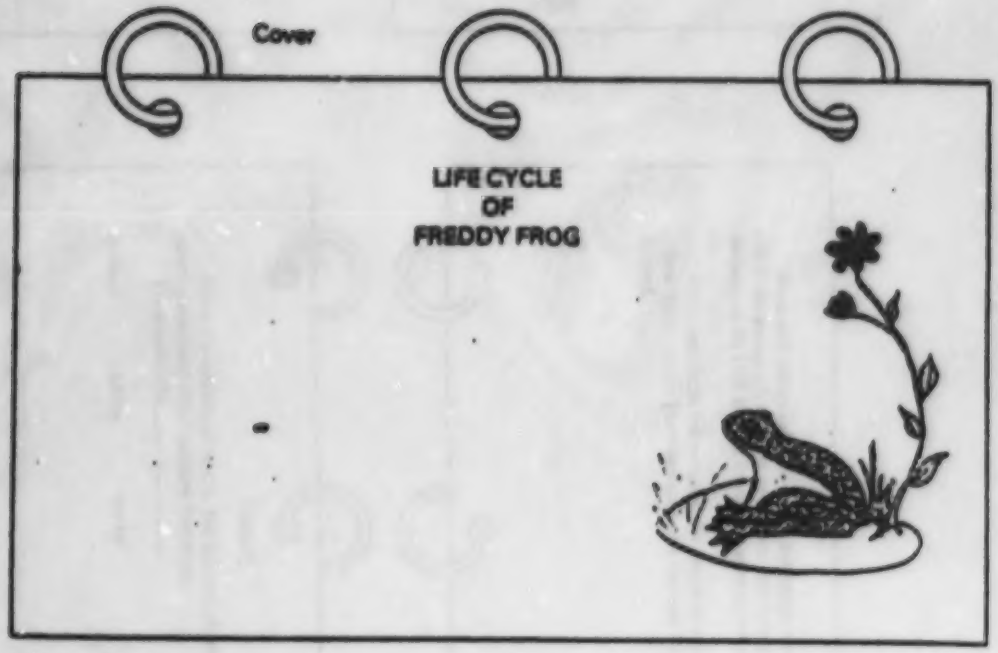
par Keith Dunn, 1978

Appealing drawings and the liberal use of color will attract elementary school children to a variety of instructional resources. Programmed learning booklets should be designed to be attractive and long-lasting. Laminate the heavy oaktag or cardboard pages and the programs can be used indefinitely.

Note that this program (Exhibit 5-3) concludes with a matching game. Several follow-up activities may be designed for reinforcement such as (1) fishing for frog's eggs, tadpoles with tails, or young frogs with magnet "nets" and placement in a diorama pond, (2) creating a story poster for the classroom, and (3) writing poems and drawings.

Youngsters who like to work quietly and alone or who prefer orderly directions and like to build knowledge, will gradually do well with this type of program.

Exhibit 5-3. Sample elementary level program: Life Cycle of Freddy Frog.



When you complete this program, you will be able to identify the stages in the life cycle of a frog and explain each stage.

Front of Introductory Frame

VOCABULARY

You will need to know the meanings of these words to complete this program:

CLUMP	a group
DEVELOP	to grow
FERTILIZE	to give an egg cell power to grow by combining with a male cell
GILLS	part of a fish's body that is used for breathing under water
HATCH	to come out of a shell
POLLIWOG	a tadpole
TADPOLE	a stage of growth in a frog

Read each paragraph. Then write the correct answer on the line at the end of the paragraph with the special pen tied to this program. Check your answers on the back of each frame. The answers will be written in ORANGE ink.

When you finish this program, be certain to wipe off all your answers with a damp tissue. Then someone else can use this book when you are finished.

Frame 1

It was a beautiful spring day. The sun was shining brightly. Birds were chirping and flying about building their nests.

The season was_____

summer spring winter

When you complete this program, you will be able to identify the stages in the life cycle of a frog and explain each stage.

Front of Introductory Frame

VOCABULARY

You will need to know the meanings of these words to complete this program:

CLUMP	a group
DEVELOP	to grow
FERTILIZE	to give an egg cell power to grow by combining with a male cell
GILLS	part of a fish's body that is used for breathing under water
HATCH	to come out of a shell
POLLIWOG	a tadpole
TADPOLE	a stage of growth in a frog

Read each paragraph. Then write the correct answer on the line at the end of the paragraph with the special pen that is this program. Check your answers on the back of each frame. The answers will be written in ORANGE ink.

When you finish this program, be certain to wipe off all your answers with a damp tissue. Then someone else can use this book when you are finished.

Frame 1

It was a beautiful spring day. The sun was shining brightly. Birds were chirping and flying about building their nests.

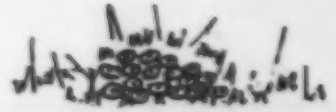
The season was_____.

summer spring winter

Answer: spring

Frame 2

Mother and Father Frog woke up from their winter's sleep.
"Ribbit", said Mr. Frog.
"Ribbit, ribbit," answered Mrs. Frog.
It was time to leave the hole. They hopped down to a nearby pond so that Mrs. Frog could lay her eggs.
Mrs. Frog laid her_____in the pond.



Answer: eggs
Frogs lay their eggs in water.

Frame 3

Mrs. Frog laid her eggs in clumps. Then Mr. Frog fertilized them.
1. The eggs were laid_____
for sport in clumps
2. Mr. Frog_____the eggs.
ate fertilized

Back of Frame 3

Answers: 1. In clumps
2. fertilized

Frame 4

Soon after, the eggs were covered with a jelly.

A_____covered the eggs.

Back of Frame 4

Answer: jelly

The jelly helps to keep the eggs safe.

Frame 5

Mr. and Mrs. Frog hopped away in search of insects. They knew that soon their children would be born. The eggs would hatch in from four (4) to fifteen (15) days after they were laid.

The eggs would_____in from four (4) to fifteen (15) days after they were laid.

Back of Frame 5

Answer: hatch

The temperature of the water affects the speed at which eggs hatch.

Frame 6

Mr. and Mrs. Frog hoped that fish, insects, and other water animals wouldn't eat their eggs before they were hatched.

_____, _____ and _____ eat frog eggs.

Back of Frame 6

Answer: fish, insects, and water animals

Frame 7

After eight (8) days, one egg hatched and out came Freddy. He was a funny looking creature.

Freddy didn't look at all like Mr. or Mrs. Frog. He had a big round head joined to his body and a tail. He looked like a tiny fish. He breathed through his gills, as fish do.

Freedy breathed through his_____.

Back of Frame 7

Answer: gills

Frame 8

At this time in his life Freddy was known as a tadpole.

The animal that was hatched was named "Freddy". He was known as a_____at this time in his life.

Back of Frame 8

Answer: tadpole

Some people call tadpoles "pollywogs."

Frame 9

Freddy was hungry. Yum, yum! He started to eat the nearby water plants. They were delicious!

Tadpoles eat_____

Back of Frame 9

Answer: water plants

Frame 10

Soon Freddy began to change. First his body grew longer. His tail became longer, too.

The tadpole changed. First his_____and_____grew longer.

gills body head tail

Back of Frame 10

Answer: body and tail

A tadpole's big tail helps him to swim about and capture food.

ANNEXE B

Exemples de "learning packages"

Tiré de:

Teaching Students Through their Individual Learning Styles

par Keith Dunn, 1978

Elementary Level: Subtraction[5]

The following package (Exhibit 6–7), although designed for elementary youngsters, would be equally appropriate for other students in need of mastering the concept of subtraction. The tape; the visual, tactual, and kinesthetic activities; and the privacy in which the students may develop this skill all serve to enhance their potential for achievement and to diminish their self-consciousness about learning slowly when others appear to succeed easily. The materials for this package are housed in a gift box covered with bright red plastic and three dimensional letters that read: SUBTRACTION.

Exhibit 6–7. Sample elementary level instructional package: Subtraction.

Tape And Script

Hello!
I'm very glad you chose this package on SUBTRACTION.
I hope you enjoy working with it.
By the time you finish this package, you will be able to explain what is meant by SUBTRACTION, and when and how to use it. Please look into the box and take out the pretty red booklet that has SUBTRACTION across its top. Open the booklet and let's read it together.

To SUBTRACT means to *take away*.

The sign that represents SUBTRACTION is called a "minus" sign.

A MINUS sign looks like this: –

When you see this example, it means:

4 – 1

Four minus One

Four minus One, 4 – 1, means that you have four (4) things and are now going to SUBTRACT (or take away) one (1).

Whenever you SUBTRACT, you always have less than you started with.

What is this sign called? –

A minus sign. It looks like this –

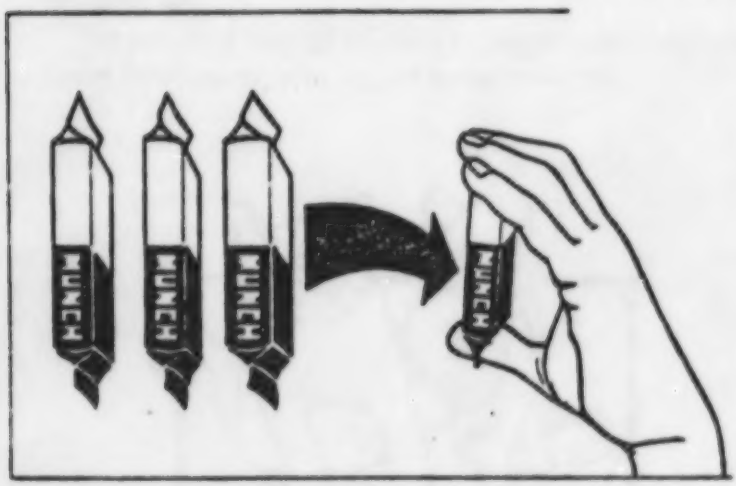
If I SUBTRACTED, (or took away), three (3) apples from five (5) apples, how many apples would I have left?

Two (2) apples

Above you will see five (5) apples, each one numbered. Point to each apple. Now, if you subtract three (3) apples, you can plainly see that you have two (2) left.

	5	apples		If you have	5	apples
–	3	apples	OR	and take away	3	apples
	2	apples		You then have	2	apples

Let's try to work together on another SUBTRACTION problem. If you are lucky enough to have three (3) candy bars, and you decide to give one to your friend, how many would you have left?



You would have 2 candy bars left.

If you had three (3) candy bars to begin with and you SUBTRACTED one (1) candy bar, you would have two (2) candy bars left.

I hope you are beginning to see from these examples that when we SUBTRACT, we are really taking away. When we take away, we have less than we started with.

Another way to say SUBTRACT is: DEDUCT

You can SUBTRACT three (3) apples from five (5) or

You can DEDUCT three (3) apples from five (5).

The two words mean the same thing. You can also TAKE AWAY three (3) apples if you have five (5) apples.

I have another problem I would like you to work on.

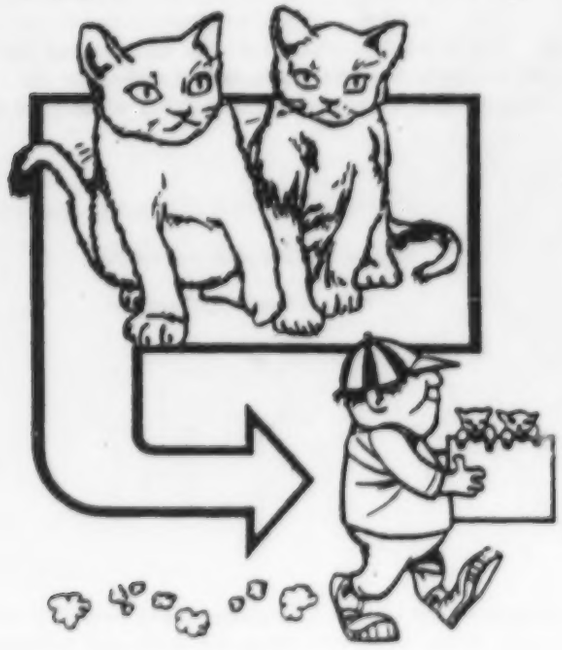
If I had two (2) kittens and gave them both away, how many kittens would I have left?

(Here is a hint for you. If you give them away, you are really SUBTRACTING.)

Zero (0)

If you subtracted all that you have, you will have nothing left.

If you had two (2) kittens to begin with, and you gave them both away, you would have none left.



Now, if I were to ask you, "What is meant by SUBTRACTION?" What would you say?

When you speak of SUBTRACTION, you are talking about taking away a part of the original amount you started with. When you take away, your answer is always less than the amount you first started with. Whenever you SUBTRACT you will have less.

The End

Task Cards

Please put the book that we have been reading aside and look into the big box once more. You will see a yellow envelope with the words TASK CARDS on it. Please take the envelope out of the box and open it.

Take out the cards that are inside the envelope. Place them in front of you. (Exhibit 6-8 shows sample task cards.) These task cards are a game that will help you to remember the things that we just read.

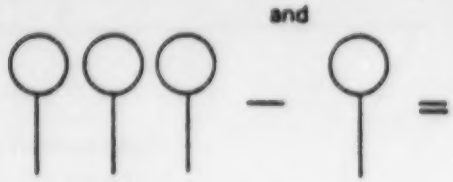
There should be eight (8) different cards in front of you. Spread them out. You really have eight (8) halves of task cards because the parts you see must fit together to form a question part and an answer part. (See Exhibit 6-9.)

The question parts say: When you subtract you are

When you subtract you always

A minus sign looks like this

and



You need to find the answers to the question parts and join the answers and the questions together into whole task cards. See if you can correctly match

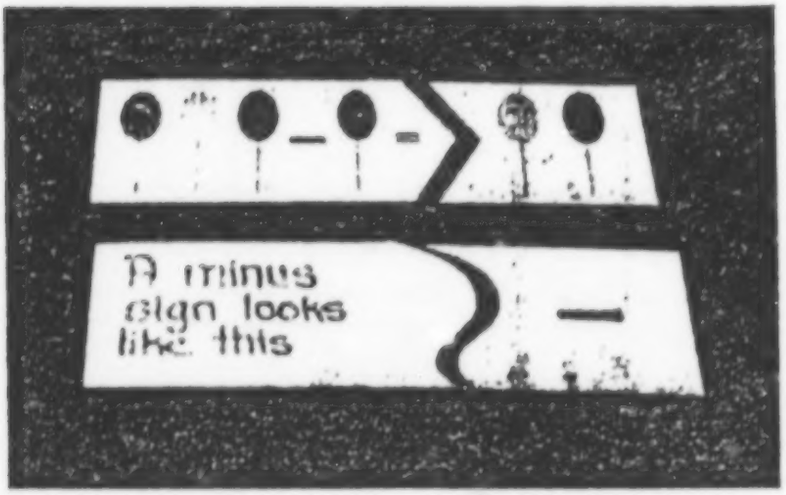
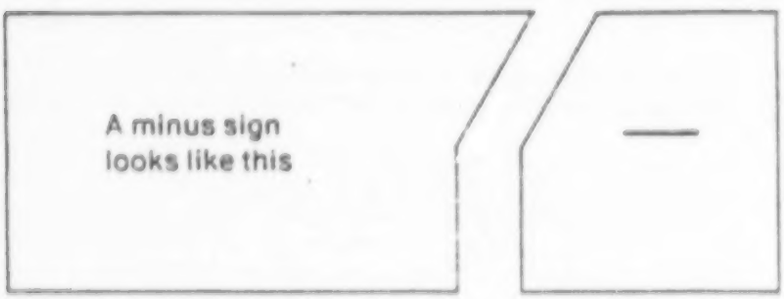


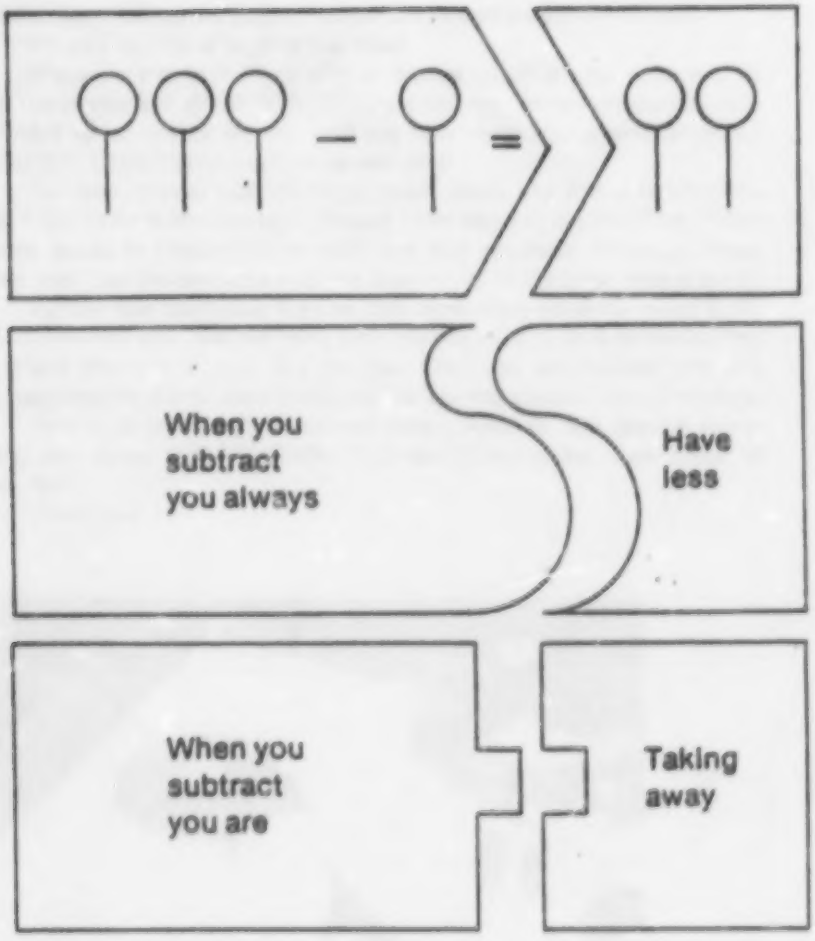
Exhibit 6-8. These task cards are from a set that comprises the tactual activity of Denise D'Acunto Johnen's instructional package "Subtraction." Students are given separated cards and are invited to match the problems (or questions) with their self-correcting answers. (Photograph courtesy of the Department of Curriculum and Teaching, St. John's University, Grand Central Parkway, Queens, New York.)

each question part with its correct answer part. Turn off the tape recorder while you are trying. (Pause)

Since you've turned the tape on again, I guess you've matched the task card parts. When did you realize that you could only match the correct question with the correct answer? Of course! The cards are "shape-coded" and only will fit together when they are right for each other!

Exhibit 6-9. The eight task cards for the "Subtraction" instructional package.





Kinesthetic Activity

Now you are ready for the last activity in this package. Put the task cards back into their envelope and then put the envelope on the table near you. (Pause)

Next, find the large plastic sheet that is inside the box and take it out carefully. Spread the large plastic sheet on the floor. You will see Mickey Mouse on the sheet, but he is divided into four (4) SUBTRACTION problems. (See Exhibit 6-10.) If you can SUBTRACT correctly and find the right answers to the problems on him, the pieces of the puzzle will fit exactly onto the picture of Mickey. You may turn the tape recorder off until after

you have completed the puzzle. Remember to turn it back on! (Pause)

I'm glad you came back to this tape!

If you were able to piece Mickey Mouse together, you were able to find the answers to the SUBTRACTION problems. Tomorrow we will try a different set of problems, and we'll see how much you remember about SUBTRACTION. I think you'll remember a lot!

For now, please take the large plastic sheet and fold it carefully so that it can fit back into the box. (Pause) Then place all the SUBTRACTION puzzle pieces of Mickey Mouse back into their envelope. When you have done that, put the envelope into the box on top of the large plastic sheet.

Put the task cards into the box, too. Now place the book about SUBTRACTION on top. The last thing that you will need to do is to rewind this tape and then put it, too, into the box. Then you are finished with this package and need only carry it back to the learning station where it belongs.

You must feel proud of yourself today. After all, you learned something new about SUBTRACTION: You should feel proud. I am proud of you, too!

Good-bye!

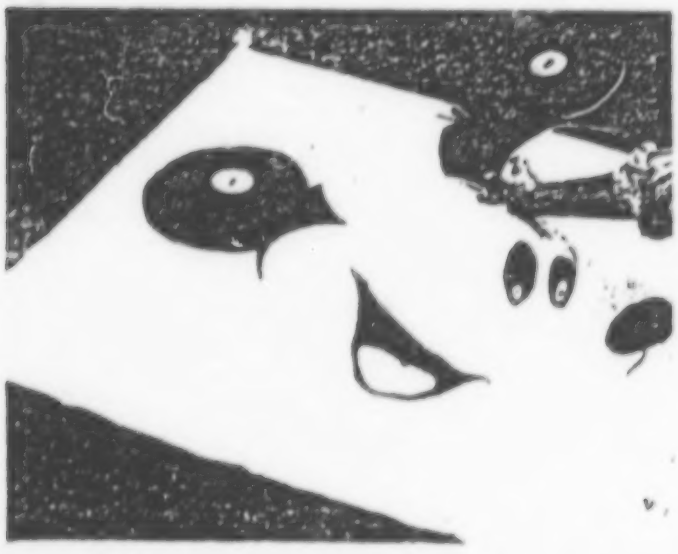


Exhibit 6-19. Denise D'Acunto Johnen designed this kinesthetic activity in such a way that in order to place Mickey Mouse's face together, students need to know the answers to the subtraction problems that are written on the lamin plastic sheet. (Photograph courtesy of the Department of Curriculum and Teaching, St. John's University, Grand Central Parkway, Queens, New York.)

ANNEXE C

Exemples d'une activité de sondage
en langue seconde au primaire

Tiré du:

Guide Pédagogique du Programme d'étude d'anglais
langue seconde au primaire

par le ministère de l'Éducation, 1981

COMMUNICATION

TITLE: WHO LIKES WHAT?

OBJECTIVE: To enable the students to express their likes and dislikes of food and to agree or disagree.

FUNCTIONS: 4.2.5.1-4.2.5.2
4.3.1.1-4.3.1.2

LINGUISTIC REALIZATIONS LEXICON:
- I like - (lexical items of food in the unit)
- I don't like - (noun)
- Yes/No
- I don't

NUMBER OF PLAYERS: Entire class

PROCEDURE: The teacher explains to the class that they are going to have a party (real or imaginary). Before buying the food it will be important to find out what everyone likes. To do this she asks the pupils to list their 3 favorite foods on a sheet and asks them to conduct a survey among other class members recording the names of those who like the same foods. To do this child (A) will approach child (B) and say (i.e., I like Bananas, apples and oranges) to which child (B) might respond by saying "I like Bananas and apples" or I don't like oranges or "I don't". Each time there is agreement from a child being surveyed his or her name is recorded. At the end of the survey the foods with the most number of names and votes will be bought for the party.

../2

WHO LIKES WHAT (cont'd)

EXAMPLE OF A SURVEY SHEET

			TOTAL
PIZZAS	Georges	Marie	
POPSICLES	Marie-Claude	Gaston	
CAKES	Paul		
BANANAS	Jean	Sylvie	
CHICKEN	Raymond	Isabelle	
HAM SANDWICHES			

ANNEXE D

Résumé de l'expérience de monsieur Marcel Perez

Tiré de:

Méthodologie de la classe de conversation:
vers un enseignement de la compétence à communiquer.
Québec: Centre International de la recherche sur le bilinguisme

par Marcel Perez, 1982

La première expérience dont nous traiterons a été faite par monsieur Marcel Perez et concerne l'élaboration de cours de conversation. monsieur Perez avait constaté que même si les étudiants avaient suivi de nombreux cours de langue et qu'ils avaient maîtrisé à un degré moyennement satisfaisant la grammaire, ces derniers n'étaient pas capables de s'exprimer oralement lorsqu'ils étaient placés en situation de communication (Perez, 1982: 1). C'est pourquoi il a décidé de mettre sur pied des cours de conversation pour répondre aux besoins des étudiants.

Qui étaient ces étudiants? Pour la plupart des jeunes de 16 à 18 ans qui venaient de terminer leurs études secondaires dans les écoles anglophones et qui étaient inscrits en première, deuxième ou troisième année d'études collégiales. Ces étudiants avaient commencé à étudier le français langue seconde au niveau secondaire et désiraient poursuivre au collégial. De la compétence de ces étudiants, monsieur Perez dira que même après plusieurs années d'études en langue seconde:

> Ils ont acquis un certain degré de compétence linguistique. Mais que leur compétence à communiquer est faible.
>
> Ils sont capables d'utiliser les éléments de langue qu'ils ont appris dans des contextes restreints, tels que les exercices structuraux ou les exercices de conversation dirigée, où peu de liberté est laissée à l'étudiant et où on en reste au stade d'une pseudo-communication.
>
> S'ils sont relativement à l'aise dans ces exercices de manipulation, ils sont incapables, par contre de prendre l'initiative d'un acte de communication. Il y a donc chez eux peu de spontanéité. (Perez, 1982: 10).

Pour décrire davantage les différents types d'étudiants en langue que l'on rencontre dans les collèges anglophones du Québec, il faut noter que les attentes des étudiants se situent au niveau du désir de développer la compréhension auditive et l'expression orale. En effet, la demande de cours visant à améliorer ces deux compétences va en s'agrandissant depuis 1970 (Perez, 1982: 12). Pourtant les professeurs qui ont affaire à ces étudiants s'accordent pour dire que ces derniers ont peur. Ils ont peur de mal parler. Cette peur les paralyse et est certainement un des facteurs qui les empêche de s'exprimer librement (Perez, 1982: 12).

C'est ainsi que monsieur Perez fut amené à élaborer un cours de conversation ayant pour objectif de permettre à ces étudiants de dépasser le stade de la compétence linguistique afin de parvenir à posséder la langue seconde comme moyen de communication. Avant de décrire la méthodologie employée par monsieur Perez, voyons la philosophie qui la sous-tend.

Monsieur Perez pose donc comme point de départ à l'élaboration de son cours, le principe suivant: "c'est en communiquant que les étudiants développent leur compétence à communiquer" (Perez, 1982: 46) et "Nous devons placer nos étudiants dans des situations de communication le plus souvent possible" (Perez, 1982: 47). L'objectif principal du cours étant de développer la compétence à communiquer en anglais, l'auteur veut: "cerner son cours sur l'étudiant, ses intérêts, ses besoins, sa personnalité, ses ressources personnelles, son rythme particulier d'apprentissage" (Perez, 1982: 48). Aussi l'étudiant devra jouer un rôle actif et créateur dans la classe de conversation.

Le contenu du cours de monsieur Perez sera authentique et varié: le matériel pédagogique sera construit à partir du vécu de l'étudiant, de la réalité de tous les jours telle qu'il pourrait la vivre dans la langue cible, et de ses intérêts tels qu'il les aura exprimés. L'auteur souligne à cet effet la difficulté que rencontre le professeur d'avoir à sélectionner des contenus très variés et de leur donner le caractère authentique de toute véritable activité de communication. Quant à l'apprentissage de communication, monsieur Perez base sa philosophie sous-jacente à ses cours sur les paroles d'auteurs reconnus dans le domaine:

> Tout le monde s'accorde pour dire que pour apprendre à communiquer, dans la langue seconde, la pratique intensive d'activités de communication est une nécessité absolue (Rivers, 1973: 33; Chastains, 1971: 216; Oller, 1973: 48), et que tout apprentissage ne peut être considéré comme complet sans l'étape importante du réemploi dans des contextes variés des éléments présentés (Perez, 1982: 68).

Ainsi, monsieur Perez dit que ses "activités de communication" seront des activités de réemploi au cours desquelles l'étudiant appliquera les principes auxquels il aura été exposé aux cours d'activités de préparation. Le contenu de ces activités sera le plus varié possible afin de permettre à l'étudiant une réutilisation de ses nouveaux savoirs dans les situations les plus diverses, tout comme il aura à le faire lorsqu'il voudra utiliser la langue dans un contexte non scolaire (Perez, 1982: 68).

Monsieur Perez souligne l'importance de la variété des stimuli et des activités qu'il appelle pédagodie de l'imprévu: "Le professeur devra donc

en sélectionnant les contenus, garder à l'esprit l'importance de l'élément de variété" (Perez, 1982: 69). La variété est importante car elle amènera l'étudiant à l'acquisition de la compétence à communiquer dans la langue cible. En effet, l'auteur voit dans la variété des activités et des contenus une source de motivation pour l'étudiant:

> Nous savons tous par expérience, combien la monotonie et la routine dans une classe de langue peuvent tuer ce que Stern (1973: 280) appelle, après Macnamara (1972: 9), le "communicative impulse", condition nécessaire à toute communication authentique (Perez, 1981: 69).

Si le professeur doit veiller à varier son contenu, il doit aussi tenir compte d'un autre élément d'une grande importance soit l'authenticité des activités de communication et des contenus. C'est pourquoi monsieur Perez veut que ses activités de réemploi ressemblent le plus possible à la communication véritable afin de mieux préparer l'étudiant à ses rôles authentiques, dans des contextes para-scolaires. Il a donc recours le moins souvent possible à du matériel fabriqué, artificiel. Il introduit, au contraire, dans la classe la réalité extra-scolaire et en particulier la réalité québécoise, grâce à des sujets choisis en fonction des événements de l'heure, et grâce au matériel authentique que sont les journaux, les émissions de télévisions et de radio, les films et les chansons.

Enfin, pour monsieur Perez, la communication est une expérience humaine, un échange de messages qui ont un sens. C'est au sens donc qu'il donne la première place. Il veut faire appel aux facultés de raisonnement de l'étudiant ainsi qu'à son être social. Fini le temps où les étudiants se devaient

de parler en classe de langue même s'ils n'avaient rien à dire. Il ne forcera pas ses étudiants à inventer une réponse, il préfère établir en classe une situation authentique de communication où chacun s'engage vraiment, dit vraiment ce qu'il pense, et se tait s'il n'a rien à dire. Perez veut ainsi favoriser une expérience humaine d'où l'étudiant sortira enrichi: "Ainsi le cours de langue seconde ne se bornerait pas à être un cours où on apprend une langue, mais un cours où on apprend à se connaître soi-même et à connaître l'autre" (Perez, 1981: 71). Finalement avant de décrire en détail la méthodologie de l'auteur voyons comment il perçoit l'animation et l'organisation des classes.

Monsieur Perez nous fait remarquer que lorsqu'un professeur s'est donné pour but d'enseigner la langue en tant qu'instrument de communication en plaçant le plus souvent possible les étudiants dans des situations authentiques, il se heurte d'emblée à un certain nombre de problèmes, dont le premier est le nombre d'étudiants par classe. L'auteur à l'instar de Savignon croit que pour promouvoir une communication véritable, la classe traditionnelle doit être restructurées puisque aucune activité de communication authentique est adaptée à un groupe de 25 à 30 étudiants assis face à un professeur. Monsieur Perez croit en la nécessité d'avoir recours à la division des classes en groupes restreints dans le but de favoriser au maximum l'interaction entre les étudiants. Il cite de nombreuses expériences (Pascal et Lemyze, 1971; Melbers, 1971) qui semblent montrer la supériorité du travail de groupes restreints en classe de conversation sur les approches traditionnelles ainsi que les effets positifs de cette technique sur l'attitude et la motivation des étudiants (Perez, 1982: 76).

Ainsi il opte pour la transformation de la classe traditionnelle en groupes de conversation. Ces derniers seront le plus souvent des groupes de discussion au sens de Mucchielli (1973, voir Perez 1982: 76) ("un groupe dont l'objectif est d'opérer la confrontation des opinions, des idées ou des sentiments des participants en vue d'arriver à des conclusions") et qu'ils pourront devenir à l'occasion des groupes de travail (toujours selon Mucchielli: "groupe dont l'objectif est d'effectuer un travail, fabriquer un objet, intervenir sur un réel extérieur, toruver la solution d'un problème soumis au groupe" (Perez, 1982: 76).

Monsieur Perez se base sur les trouvailles de Mucchielli (1973) pour rdéfinir la taille optimale du groupe de discussion à 6 ou 8 participants. Il se base sur les travaux de Anzieu (1971) pour délimiter le groupe de travail (3 participants pour la résolution d'un problème comportant une solution, 6 participants pour un problème comportant plusieurs solutions différentes et finalement 12 participants permettent l'échange le plus varié possible d'idées, opinions et informations sur un problème général). C'est pourquoi monsieur Perez voudra varier le nombre d'étudiants selon l'activité pédagogique choisie:

> Ainsi, on pourra très bien au cours des activités de préparation demander aux étudiants de se grouper par deux pour dialoguer pendant quelques minutes en réutilisant le matériel nouveau que le professeur a présenté, par exemple: "comment établir un contact social". Ici, le nombre de participants correspondra à une réalité de tous les jours et la situation restera vraisemblable.

> On pourra aussi, dans le cadre des activités de communication, grouper les étudiants par 3 ou par 6 et leur faire résoudre des problèmes divers.
>
> En ce qui concerne des activités telles que le brainstorming, on aura plutôt intérêt à ne pas diviser les classes en groupes afin d'obtenir le plus grand nombre possible d'idées (Perez, 1982: 78).

En ce qui concerne l'animation des classes, monsieur Perez attache une grande importance à un type de réseau de communication. Il a effectivement choisi parmi les 5 types de réseaux de Anzieu et Martin (1971, p. 143-147) le réseau tous-circuits comme étant le plus favorable. Comme le montre le modèle suivant le réseau tous-circuits utilise tous les canaux de communication possibles (Perez, 1982: 81).

A

E B

D C

> Anziers nous dit encore que les expériences de Bavelas (1951) et de Gilchrest, Sharv et Walker (1954) ont montré que le moral du groupe et ses perfromances, lorsqu'il y a tâche à résoudre, sont supérieurs dans le cas de réseaux... tous-circuits (Perez, 1982: 81).

L'auteur ajoute que si le professuer n'y prend garde, la structure de communication de la classe traditionnelle pourrait se reproduire dans le

groupe de conversation puisque le professeur et les étudiants eux-mêmes sont habitués à fonctionner la plupart du temps en réseau à rayons:

A

B C D E

On devra donc veiller à ce que des réseaux fortement centralisés ne s'imposent pas dans les groupes. Le professeur devra donc donner le bon exemple en remettant totalement en question son statut privilégié. En fait, de dire Perez, chaque membre devrait jouir d'un statut privilégié lorsqu'il fait une intervention afin que quantitativement tous les membres participent également.

Après ces nombreuses considérations d'ordre philosophique, consacrons-nous maintenant à la description des activités pédagogiques en tant que telles. Pour atteindre les objectifs qu'il s'était fixés, monsieur Perez a recours à trois différents types d'activités pédagogiques:

1. Des activités de préparation à la communication
2. Des activités de communication
3. Des activités de perfectionnement de la compétence linguistique

Nous décrirons maintenant en détail ces trois formes d'activités pédagogiques car elles correspondent assez étroitement au modèle proposé dans le présent mémoire. Nous nous proposons d'ailleurs d'énumérer les similitudes après cette partie.

1. Les activités de préparation à la communication

Les activités de préparation à la communication seront des activités soit 1.1 de préparation, soit 1.2 de sensibilisation, soit 1.3 d'actes de communication.

1.1 Présenter un sujet de conversation

Pour monsieur Perez, pendant la phase de préparation, il ne s'agira pas simplement d'annoncer le sujet en question, mais plutôt de tenter de découvrir avec les étudiants les diverses manières d'aborder ce sujet. Cette activité se fait généralement avec la classe entière puisque "plus il y a d'idées proposées, mieux c'est" (Perez, 1982: 103) la technique du brainstorming pourra servir: de point de départ à une activité de communication, en impliquant l'étudiant et en le faisant réfléchir au sujet qui sera traité. Par exemple, au lieu de distribuer des listes toutes prêtes de vocabulaire et d'expressions aux étudiants:

- On peut les amener à découvrir ces expressions et ce vocabulaire en leur posant des questions:

  > Par exemple, si l'on doit traiter de la question de la peine capitale, et qu'on veut faire découvrir les mots juge, jury, avocat, témoin, etc., on peut tout simplement demander aux étudiants de décrire un procès (Perez, 1983: 194).

- On peut leur faire dresser des listes de mots par ordre alphabétique sous forme de jeu linguistique, en comptant un point par

mot juste découvert (par exemple dresser la liste de tous les loisirs dont le nom commence par la lettre A, puis par la lettre B, etc.) (Perez, 1982).

- On peut exploiter un document visuel ou audio-visuel portant sur le sujet et en tirer le vocabulaire et les expressions recherchées. Monsieur Perez nous fait remarquer que:

> Même si chaque étudiant pris individuellement ne connaît qu'une partie de ce vocabulaire et de ces expressions, il y a de grandes chances pour que, grâce aux efforts conjoints de tous les étudiants aidés par le professeur, l'on parviennent à des résultats fort satisfaisants (Perez, 1982: 105)

> En plus d'agir comme point de départ, le brainstorming peut servir de véritable activité de communication. Dans les classes de conversation de l'auteur, le brainstorming est utilisé en tant que tel, non plus comme un moyen mais comme une fin. Son but est alors de permettre un libre échange de points de vue sur un sujet particulier en mettant à contribution l'imagination créatrice des étudiants (Perez, 1982).

L'auteur suggère après cette activité de reproduire sur stencil l'ensemble des données découvertes en classe et d'en faire la distribution.

La phase de préparation devrait être autre chose qu'une simple découverte de vocabulaire, c'est pourquoi Perez introduit:

1.2 Les activités de sensibilisation

Celles-ci ont pour but de sensibiliser les étudiants aux diverses composantes d'une communication. Pour qu'il y ait communication il faut:

- Qu'il y ait des participants;
- Qu'il y ait un lieu et un moment;
- Que cet acte remplisse une certaine fonction;
- Que cet acte se réalise par un certain canal de communication;
- Un registre de communication particulière;
- Et qu'il se traduise par des énoncés ayant un certain contenu.

(Perez, 1982: 107).

Les étudiants prendront conscience du fait que des facteurs aussi variés que le statut social, la personnalité, le sexe, l'âge, l'humeur, le lieu, etc. influence le vocabulaire, le registre, toute la communication quoi!

En conclusion à ces activités de sensibilisation, l'auteur aime bien faire remarquer à ses étudiants que pour faciliter la communication on aura intérêt à s'exprimer clairement et à écouter attentivement:

> Mais bien écouter ne signifie pas seulement percevoir clairement les mots que l'autre prononce. Cela signifie aussi s'idenfifier à l'autre, adopter son cadre de référence, abandonner ses propres préjugés afin de comprendre véritablement le sens de ces mots... (Perez, 1982: 115).

La troisième forme d'activités appartenant à la phase de préparation à la communication sont:

1.3 Les activités d'apprentissage de divers types d'actes

Ces activités visent à enseigner à l'étudiant de nouveaux moyens de communication. Voici la liste des actes de communication que Perez désire enseigner:

1. Demander, offrir, refuser une chose, une information, un service.
2. Établir, maintenir, rompre, un contact social.
3. Relater, confirmer, démentir un fait, un événement, une expérience.
4. Exprimer, approuver, désapprouver une idée, une opinion, un sentiment (Perez, 1982: 116).

L'auteur base toutes ses activités d'apprentissage sur le modèle suivant (nous nous limitons au schéma, si le lecteur désire plus de détails il pourra consulter Perez 1982, p. 117-118).

1. Présentation d'une situation - point de départ.
2. Inventaire des moyens de réalisation de l'acte accompagné d'exercices de répétition.
3. Création de nouvelles situations par les étudiants.
4. Évaluation de la performance par le professeur.

C'est grâce à ce genre d'activités que l'étudiant apprendra les moyens qui sont à sa disposition pour réaliser les actes de communication les plus courants.

2. Les activités de communication

Les activités de communication constituent la deuxième étape de la démarche pédagogique de monsieur Perez. Elles permettront aux étudiants de réutiliser les éléments que l'auteur leur aura fait découvrir au cours de la phase de préparation. Elles fourniront aussi l'occasion de réactiver chez l'étudiant les connaissances acquises dans le passé et demeurées à l'état passif. Les activités de communication proposées par l'auteur exploitent tour à tour les groupes classes et les groupes restreints. Les activités proposées peuvent être utilisées séparément mais la plupart d'entre elles se prêtent à des combinaisons diverses. Monsieur Perez utilise 10 types d'activités de communication et bien que nous les énumérerons toutes, il serait bien long de donner le description détaillée telle que présentée par l'auteur; c'est pourquoi nous n'avons pas chosis que quelques exemples d'activités représentatives.

Les types d'activités et leurs variantes sont:

1. La discussion (Perez, 1982: 123)
    - 1.1 La discussion dirigée
        - 1.1.1 En groupe restreint
        - 1.1.2 En "Philipps 66"
    - 1.2 La discussion à bâtons rompus

2. Le débat (Perez, 1982: 129)

3. L'entrevue (Perez, 1982: 132)
   - 3.1 L'entrevue de chaque étudiant par le professeur
   - 3.2 L'entrevue en chaîne
   - 3.3 L'entrevue par le groupe

4. L'enquête (Perez, 1982: 135)
   - 4.1 L'enquête auprès de personnes-ressources en vue de résoudre un problème
   - 4.2 L'enquête-sondage en vue de collecte d'opinions

5. L'étude et la résolution de problèmes (Perez, 1982: 138)
   - 5.1 En groupes restreints
   - 5.2 Le brainstorming

6. La présentation de réalisations (Perez, 1982: 148)

7. La mise en situation (Perez, 1982: 150)
   - 7.1 Préparée
   - 7.2 Avec improvisation
   - 7.3 La communication au téléphone

8. Les jeux (Perez, 1982: 159)

9. Les activités récréatives et culturelles (Perez, 1982: 161)
   - 9.1 Les visistes organisées et les excursions

9.2 Les spectacles

10. Découverte et exploitation de documents divers (Perez, 1982: 164)

10.1 Les documents visuels:

10.1.1 Les textes écrits

10.1.2 La bande dessinée

10.1.3 Les dessins

10.1.4 La photographie

10.2 Les documents sonores:

10.2.1 Documents authentiques

10.2.2 Documents fabriqués

10.2.3 Documents audio-visuels

Parmi les activités suggérées, voyons quelques exemples d'activités qui peuvent être utiles tant au niveau collégial qu'au niveau élémentaire pourvu qu'on les adapte.

- L'entrevue par le groupe se fera en groupes restreints et son objectif sera de permettre aux étudiants de se connaître. Un étudiant retient pendant une période déterminée toute l'attention des autres membres du groupe. On s'attachera à poser des questions portant sur les intérêts, les habitudes, les goûts et les aspirations de l'interviewé. Cette activité aurait intérêt à être suivie d'une discussion sur un sujet donné, en petits groupes formés par affinités.

- L'enquête-sondage est une autre activité facilement réalisable au niveau élémentaire. Une enquête peut être faite par les étudiants auprès des étudiants de leur classe ou auprès d'anglophones qu'ils connaissent. On peut permettre aux étudiants de choisir un thème ou le professeur peut leur en suggérer: les sports, les chanteurs, les voyages, etc.

- La présentation de réalisations. Il s'agit pour un étudiant de partager avec le groupe ou la classe une expérience qui lui tient particulièrement à coeur. Cette activité a comme cadre de référence le vécu, les intérêts et la personnalité de l'étudiant; elle table sur son expertise dans un domaine quelconque (démonstration de karaté, comment fabriquer des chandelles, cuisiner certains plats, faire de la photo, etc.). La présentation de réalisations peut être une expérience vivante, stimulante pour le groupe et particulièrement valorisante pour l'étudiant qui la fait.

- La mise en situation préparée. Le professeur et/ou l'étudiant selon le cas imagine les principaux éléments de la situation: les personnages, les lieux, le moment et les actes de communication. Par exemple:

Lieu:	un restaurant
Personnages:	deux étudiants, la serveuse, un policier
Thème:	Vous invitez un ami au restaurant, à la fin du repas vous vous apercevez que vous n'avez pas d'argent, votre ami non plus (Perez, 1982: 155).

On demande alors à chaque étudiant de construire un dialogue à partir de ces données. L'étudiant soumet son travail au professeur qui vérifie et corrige s'il y a lieu. L'étudiant trouve un partenaire et mémorise le texte pour ensuite jouer la situation devant le groupe.

- Les jeux tels que le jeu des 20 questions (un étudiant a le droit de poser 20 questions au groupe pour deviner l'objet qu'ils ont choisi pendant son absence) ont été utilisés avec succès dans les classes de l'auteur ainsi que dans nos propres classes de niveau élémentaire.

Les activités que nous venons de présenter ne sont que quelques extraits de la longue liste présentée par monsieur Perez. Le professeur qui désire se constituer une banque d'activités pourra consulter avec profit l'ouvrage de monsieur Perez. Quant à nous, nous allons maintenant étudier la troisième et dernière forme d'activités pédagogiques employées par Perez dans ses cours de conversation, soit:

3. Les activités de perfectionnement

Elles ont pour but de permettre aux étudiants de combler leurs lacunes. Perez recommande que ces activités se fassent la plupart du temps individuellement, en dehors des heures de cours, à l'exception de celles touchant à des problèmes communs à tous les étudiants, de manière à consacrer le plus de temps possible aux activités de préparation et de communication. Afin de pouvoir recommander à chaque étudiant telle ou telle activité de renforcement, Monsieur Perez commence par relever les

erreurs des étudiants à trois niveaux: grammaire, prononciation et compréhension auditive.

Le relevé des erreurs de grammaire se fait au cours d'une entrevue soit par le professeur ou soit sur enregistrement magnétique en vue d'un dépouillement ultérieur par le professeur. Une fois les fautes principales de l'étudiant relevées, monsieur Perez lui indique certains chapitres de grammaire dans une méthode de langue et lui recommande certains exercices de laboratoire.

Pour détecter les erreurs de prononciation, l'auteur procède par une entrevue qu'il a mis au point lui-même (voir Perez, 1982: Appendice 2). L'étudiant devra par la suite poursuivre un programme de perfectionnement au laboratoire de langue. L'auteur utilise d'ailleurs une des nombreuses méthodes existant sur le marché.

Quant aux erreurs de compréhension auditive, monsieur Perez peut déceler très rapidement en classe les étudiants qui éprouvent de la difficulté au niveau de la compréhension. Par contre, pour avoir une idée plus précise de la situation, l'auteur suggère l'élaboration d'un test diagnostique inspiré de l'ouvrage de R.M. Valette (1975): Le test en langues étrangères guide pratique (ch. 5). Comme activités de renforcement, monsieur Perez conseille aux étudiants de regarder les émissions françaises de télévision et d'écouter les programmes radiophoniques. L'auteur a aussi utilisé l'écoute d'enregistrement suivie d'une exploitation favorisant la recherche des mots importants pour faciliter la compréhension globale.

ANNEXE E

Résumé de l'expérience de monsieur Rhéal Beaudry

Tiré de:

Individualisation de l'enseignement et progrès continu à l'élémentaire. Application à la langue seconde.
Publication B-39. Centre International de recherche sur le bilinguisme. Québec: 1973

par Beaudry, R., Y. Bégin, et al.

L'expérience de monsieur R. Beaudry

Le deuxième projet dont il sera question dans cette partie sur les recherches publiées touchera l'individualisation de l'enseignement. Trois chercheurs de l'INRS-Éducation (Yves Bégin, Jean-Pierre Masson, Denise Paquet) ont joint leurs efforts à ceux d'un enseignant en anglais langue seconde (Rhéal Beaudry) pour construire une méthodologie qui permette à l'élève, placé dans un contexte scolaire régulier, de prendre en charge ses activités d'apprentissage.

Les antécédents de l'enseignant

L'expérience tentée en 1973 était le fruit de l'insatisfaction ressentie par l'enseignant en exercice. Monsieur Beaudry nous confie qu'avant cette expérience, il était hanté par le désir de tout chambarder dans ses classes d'anglais. Il dit: "Je cherchais une façon plus originale et plus efficace pour faire de l'anglais une réussite, tant pour les étudiants que pour moi-même. Jusqu'à date [sic], je trouvais que l'apprentissage était lent et parfois dépourvu d'intérêt de la part des élèves". (Beaudry, 1973: 49).

Le changement que souhaitait monsieur Beaudry ne s'est pas fait du jour au lendemain. En effet, dès 1971, il fit une première expérience qui se situait au niveau de la conversation anglaise. Cette méthode inspirée du Community Language de Charles Curran consistait à laisser les élèves s'exprimer librement dans la langue seconde, sans sujet de conversation imposé. Lorsqu'un élève, désirant s'exprimer, ne trouve pas les mots dont il a besoin, il demande l'assistance d'un conseiller qui l'aide à s'exprimer en

anglais. Cette expérience débuta avec un groupe de 9 élèves à raison d'une session de 90 minutes par semaine. En dépit de son intérêt pour cette expérience, monsieur Beaudry ne s'en trouva satisfait: elle ne répondait pas à sa satisfaction de professeur qui se voit confier une trentaine d'élèves. D'autant plus qu'il était difficile de se limiter à une telle approche pour une classe entière.

Il décida donc de continuer la conversation anglaise avec la classe entière mais durant un temps beaucoup plus limité (10 à 15 minutes) par session. La majeure partie du temps serait consacrée à faire entendre de l'anglais aux élèves à l'aide d'un manuel et d'un enregistrement qui seraient entre leurs mains. Il fut décidé d'organiser la classe en 5 équipes et de doter ces équipes du matériel audio-visuel nécessaire à leur fonctionnement autonome. C'est ainsi que chaque cours comportait une période de travail durant laquelle les équipes fonctionnaient de façon autonome. Le cours se terminait par une conversation anglaise réunissant toutes les équipes.

Monsieur Beaudry fut si satisfait de cette méthode de travail qu'il décida de tenter une opération de plus grande envergure pour l'année scolaire suivante. En septembre, les classes ont été divisées en 5 équipes de travail. Au début l'enseignant était satisfait de la tournure des événements, car le travail d'équipe semblait bien amorcé. Cependant, en novembre et en décembre, il commençait à s'interroger sur l'efficacité de cette méthode, suite aux disputes entre les membres des équipes et suite au temps perdu par les élèves à s'organiser. Un virage s'imposait et c'est ainsi qu'en janvier 1973, monsieur Beaudry mit sur pied un système qui répondait mieux aux

besoins des élèves, soit le progrès continu dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde.

C'est à ce moment que monsieur Beaudry reçut l'aide d'une équipe de chercheurs (Y. Bégin, J.-P. Masson, D. Paquet). Ces chercheurs étaient conscients du fait que depuis le rapport Parent, le ministère avait peu de succès à faire accepter l'individualisation de l'enseignement aux enseignants (Bégin, 1973).

Monsieur Bégin, l'un des chercheurs, nous dit que le ministère de l'Éducation formule d'une façon plus exigeante et plus explicite l'objectif d'une individualisation de l'enseignement qui permet le progrès continu de chaque élève. Il rapporte l'article 11 du Règlement no. 7 du Ministère: L'organisation des activités doit respecter les caractéristiques individuelles des élèves et permettre leur progrès continu dans la poursuite des objectifs de l'enseignement, à la maternelle et au niveau élémentaire, tels qu'ils sont définis dans les programmes officiels (Bégin, 1973: 6).

Monsieur Bégin explique la disparité qui existe entre les objectifs du Ministère et la pratique dans le milieu par le fait que les enseignants n'ont pas à leur disposition les moyens pour réaliser cet objectif: "Laissés à eux-mêmes, il leur est presque impossible de l'atteindre." (Bégin, 1973: 6). C'est pourquoi l'équipe de monsieur Bégin s'est appliquée à aider de façon suivie un enseignant de l'élémentaire à atteindre cet objectif.

Les étapes de l'organisation

L'implantation d'une pédagogie visant l'individualisation de l'enseignement s'est faite de façon progressive. Les chercheurs ayant décidé de mettre au point l'organisation pédagogique dans des classes réelles. En utilisant les classes de monsieur Beaudry comme un laboratoire, les chercheurs ont été obligés de faire constamment des compromis avec leurs principes, mais ils sont confiants que lorsque l'organisation pédagogique sera au point, elle tiendra suffisamment compte de la réalité scolaire pour pouvoir s'étendre facilement à d'autres classes et à d'autres matières.

Les étapes de l'organisation ont été les suivantes:

1. Choix du matériel pédagogique. Une méthode disponible sur le marché du manuel scolaire, soit Lado, Livre I a été retenu. Parmi les raisons évoquées pour justifier le choix de cette méthode, mentionnons le fait que celle-ci fait usage de plusieurs médias: manuels, rubans sonores, diapositives, affiches.

2. Choix de l'équipement audio-visuel. On a dû procéder à l'acquisition du matériel audio-visuel nécessaire au fonctionnement autonome et simultané de 5 équipes: 5 magnétophones, 30 paires d'écouteurs, 5 tables d'écoute permettant de brancher plusieurs paires d'écouteurs sur un même magnétophone, 5 projecteurs à diapositives.

3. Organisation de l'usage de l'équipement audio-visuel. On s'est vu dans l'obligation de mettre sur pied une organisation permettant le transport rapide d'une classe à l'autre ainsi qu'une procédure permettant l'installation rapide de l'équipement dans chaque classe.

4. Construction de micro-tests de rendement. Jean-Pierre Masson a construit des micro-tests permettant de mesurer les progrès accomplis par chaque élève à la fin de chaque unité ou leçon de la Méthode Lado, Livre I.

L'implantation de la méthodologie

Le passage de l'enseignement magistral à l'apprentissage individualisé s'est fait de façon progressive. L'adaptation de l'enseignant et des élèves à cette nouvelle situation éducative s'en est trouvée facilitée.

La première étape comprenait l'initiation des élèves au fonctionnement de l'équipement et à la démarche pédagogique de la Méthode Lado. À ce moment les élèves fonctionnent encore en équipes sous la direction d'un chef d'équipe nommé par l'enseignant. On commença aussi à administrer les micro-tests aux équipes ayant terminé une unité.

La deuxième étape débutait environ 2 mois plus tard avec l'acquisition d'équipement supplémentaire permettant la subdivision progressive des équipes éprouvant des difficulités de fonctionnement. Il existe maintenant en moyenne 9 équipes de travail comparativement à 5 au début. On procède

aussi à l'enrichissement de la Méthode Lado à l'aide de jeux éducatifs inspirés des objectifs poursuivis. De plus les élèves commencent à s'administrer eux-mêmes les micro-tests.

La troisième et dernière étape était franchie 4 mois après le début des opérations lorsqu'on a implanté l'individualisation des apprentissages. Les groupes qui avaient été formés par l'enseignant sont dissous. Chaque élève est désormais libre de travailler seul ou avec le ou les compagnons de son choix. Il existe en moyenne 16 groupes de travail se répartissant comme suit dans une classe:

5 élèves choisissent de travailler seuls
18 élèves choisissent de travailler 2 à 2
6 élèves choisissent de travailler en groupe de 3.

Grâce aux enrichissements apportés à la Méthode Lado, les élèves se voient offrir la possibilité de choisir entre plusieurs cheminements différents au sein de la même unité.

Comparaison du rendement des élèves

Les chercheurs ont décidé de comparer le rendement des élèves ayant travaillé avec la méthode individualisée avec des élèves de même niveau ayant reçu en même temps et par le même enseignant (Rhéal Beaudry) un enseignement de type magistral à l'aide de la même Méthode Lado. Pour faire la comparaison, les chercheurs ont utilisé le test de "Rendement Anglais langue seconde No. I", construit par Gérard W. Charbonneau et André

Doesnard et distribué par le Centre Éducatif et Culturel Inc. (Bégin, 1973: 15). Ils ont tenu à utiliser ce test parce qu'il consistait en un instrument indépendant de leur influence.

Après avoir administré le test au début du projet, ils ont constaté qu'il n'existait pas de différence significative entre la classe expérimentale et la classe comparaison. Une deuxième administration du test après plusieurs mois de fonctionnement du projet ne fut pas plus concluante en faveur du groupe expérimental. L'auteur nous dit à ce sujet: "Ce résultat nous permet de conclure que les classes soumises à l'enseignement magistral et les classes où l'apprentissage fut individualisé se trouvaient au même niveau d'apprentissage..." (Bégin, 1973: 24).

L'auteur interprète ces résultats peu probants en disant que l'objectif que lui et son équipe poursuivaient n'était pas de faire apprendre plus rapidement, plus de contenu aux élèves mais bien de créer un environnement pédagogique qui permette de confier plus de responsabilités à l'élève dans la gestion de son apprentissage.

Rédaction des élèves

Afin de vérifier si tous les élèves évoluaient à l'aise dans la nouvelle expérience, l'enseignant, Rhéal Beaudry, demanda que l'on effectue un bref sondage. Les résultats obtenus ont été très favorables à la poursuite de l'expérience.

En effet, les réponses des élèves de l'expérimentation ont été comparées à celles de deux classes d'une autre commission scolaire. Quelques chiffres permettent de juger de la satisfaction des élèves du groupe expérimental: ces derniers répondent à 79.3% qu'ils aiment l'anglais comparativement à 55.8% des classes contrôles; le groupe expérimental affirme à 81.1% que la méthode est adaptée pour les élèves de 6e année alors que l'autre groupe y répond à 78.8%; 89.1% des élèves du groupe expériemental déclarent qu'ils travaillent plus cette année pendant le cours d'anglais alors que 77% des élèves du groupe contrôle s'expriment dans le même sens; enfin 84.1% des élèves de l'expérimentation souhaitent que l'an prochain, leur professeur emploie la même méthode alors que seulement 59.6% des classes contrôles abondent dans ce sens (Bégin, 1973: 69).

Quand il s'agit de dire pourquoi ils aiment le cours d'anglais, voici les facteurs énumérés par ordre d'importance pour les deux groupes (chiffres tirés de Bégin, 1973: 72).

Facteur d'intérêt pour le cours d'anglais

Facteurs	Rang Classes expérimentales	Classes contrôles
Méthode qui laisse responsabilité aux élèves	1 2	5 6
Travail d'équipe favorise l'initiative	3	4
Appareils audio-visuels	4	3
Professeur	5	1
Jeux pour apprendre l'anglais	6	2

De ces données les chercheurs ont pu établir un lien direct entre l'intérêt et le succès pour la langue seconde, et l'emploi d'une méthodologie qui permet à l'élève de prendre en charge ses activités d'apprentissage.

ANNEXE F

Compte rendu de l'expérience
de madame Jeanne Faucher

Tiré d'une:

Interview enregistrée sur cassette

L'expérience de madame Jeanne Faucher

La première expérience recueillie dans le milieu de l'enseignement nous a été suggérée par une collègue, madame Louisette Pouliot. Elle croyait que la manière de fonctionner de cette enseignante comportait des aspects intéressants par rapport à la recherche que nous menions. Madame Pouliot connaissait l'essentiel de nos préoccupations pour avoir discuté avec nous à quelques reprises.

Madame Faucher travaille en Abitibi ce qui posait un problème pour effectuer une entrevue. Il fut donc décidé de lui adresser notre demande par écrit en lui expliquant sur quels points nous aimerions avoir des explications. Elle nous a répondu en nous expédiant une cassette. Elle communique une somme de détails forts utiles pour ce travail. Elle nous explique comment elle en est venue à appliquer sa conception de la classe de langue.

Au début de sa carrière, elle était itinérante, voyageant de classe en classe, d'école en école. Son objectif premier consistait à présenter son enseignement de telle façon que les enfants aiment la matière et arrivent à utiliser réellement la langue seconde pour communiquer. Elle rejoint donc particulièrement nos préoccupations.

Ses réflexions l'ont amenée à concevoir une utilisation différente du temps limité dont elle disposait. Elle espérait ainsi pouvoir arriver à des résultats plus satisfaisants avec ses élèves.

Variation dans les techniques de travail

Voulant arriver à faire aimer la matière et non l'imposer, elle a décidé d'offrir une présentation variée et stimulante dont découle toute l'organisation de ses cours. Les trois regroupements que nous avons proposé s'y voient utilisés régulièrement. À ses yeux, en effet, chacun est essentiel, poursuivant un but précis.

Chaque leçon est amorcée en groupe-classe; cette présentation donne le ton et l'atmosphère à son enseignement, au fonctionnement du groupe. De plus, la présentation sert à bien camper la matière à exploiter dans les cours qui suivent. Un thème peut s'étendre sur 4 ou 5 leçons. Cette portion de la leçon revêt une grande valeur pour madame Faucher, car bien que cette partie ne serve pas à élaborer beaucoup sur la matière à voir, les participants sont impliqués par émulation dans l'expectative de pouvoir utiliser les connaissances acquises. Mieux l'élève a écouté, mieux il pourra réussir au moment des activités en ateliers.

Madame Faucher y fournit le vocabulaire minimum requis pour jouer dans les divers ateliers, ainsi que les structures essentielles à utiliser pour permettre la communication entre les joueurs. C'est dans le groupe-classe que les enfants apprendront la prononciation correcte et le rythme propre à la langue anglaise: Tout d'abord durant la présentation faite par leur enseignante, puis par la partie "practice" qu'elle leur fait exécuter ensemble. C'est donc dans l'anonymat du groupe que les enfants se risquent en premier à prononcer, à respecter le rythme et l'intonation de la langue.

Après avoir été préparés au thème, les élèves sont invités à se disperser en petits groupes autour de centres d'intérêt équipés de matériel bien adapté pour chaque niveau (4, 5 ou 6). Elle a su rendre ces ateliers si intéressants que la seule mention d'en être privé ramène tout le monde à l'attention. "La plus grande punition" dit-elle "consiste à priver un élèves des ateliers". Les élèves choisissent l'atelier où ils aimeraient travailler en premier de même que les amis avec lesquels ils désirent se retrouver ce jour-là.

Dans ces ateliers, certains jeux sont obligatoires alors que d'autres sont laissés au choix de l'enfant. Il y a des exercices qui permettent l'apprentissage et d'autres l'enrichissement. Les élèves peuvent ainsi assimiler sans heurts les bases essentielles du programme.

Il y a dans la classe 5 ateliers réunissant quatre groupes de quatre enfants et un dernier groupe de 6 enfants. Pour chaque thème traité, tous les élèves doivent visiter chacun des 5 ateliers une fois sur 12 jours. Une fois les activités obligatoires complétées, un élève peut choisir l'enrichissement qui convient le mieux à ses goûts personnels. Il peut ainsi retourner visiter à nouveau un atelier qui lui a particulièrement plu.

Les ateliers se divisent en 2 groupes, les 3 premiers comportent uniquement des jeux. C'et le lieu spécifiquement réservé à la communication comme telle, à l'utilisation réelle de la langue. Toutes les activités, tous les jeux doivent se dérouler en langue seconde. L'enfant doit parler anglais tout le temps pour pouvoir gagner. Comme l'élément compétition y est très fort, l'élève fournit l'effort nécessaire sans se sentir forcé.

Dans ces groupes restreints, l'inhibition est disparue, ce qui compte c'est de jouer et de gagner. Le temps de communication est réservé exclusivement aux enfants. Non seulement le temps est-il utilisé réellement par les enfants, mais aussi le nombre d'interventions se trouvent décuplés. Madame Faucher atteint donc notre objectif premier par son organisation: arriver à faire parler l'élève au maximum dans la langue seconde durant les cours d'anglais.

Les jeux permettent l'apparition et la stimulation du désir de communiquer en fournissant le matériel nécessaire, mais aussi en mettant en contact étroit des élèves de tous calibres. Les plus faibles ont ainsi la chance d'acquérir de nouvelles habiletés en cotoyant des élèves plus forts en anglais. Bien plus, ils peuvent apprendre du vocabulaire ou des structures nouvelles qui ne sont pas nécessairement inscrites dans les activités, mais qu'un élève plus avancé pourra utiliser devant lui.

En plus de permettre des échanges accrus dans la langue seconde et l'acquisition de nouvelles connaissances, le travail en ateliers de ce type favorise le renforcement des expressions et une meilleure assimilation des structures et du vocabulaire grâce à leur constante réutilisation.

Madame Faucher s'applique à maintenir l'intérêt des élèves pour les activités en ateliers, en variant la présentation de jeux de conception différente pour chaque niveau. Elle déplore cependant que le matériel existant dans le commerce et qui soit adapté à son enseignement se trouve si limité. Il lui a fallu plusieurs mois voire même des années pour rassembler le matériel nécessaire à la réalisation de son projet. Elle doit maintenir tout ce

matériel à jour afin d'être toujours à la page et suivre les goûts changeants de ses élèves.

Le deuxième type d'atelier est plus orienté vers le travail individuel. Pour ces deux ateliers, l'un pour la musique et l'autre pour la lecture, son local offre des coins plus isolés. Dans l'atelier musique, madame Faucher a rassemblé ce qui intéresse les enfants de cet âge: les posters de Michael Jackson, Boy George, etc. ainsi que les succès de ces idoles, qui peuvent être écoutés encore et encore, sur disque ou cassette, à l'aide d'appareils munis d'écouteurs individuels. "L'écoute", dit-elle, "forme l'oreille, et c'est divertissant".

Dans le coin lecture, elle a placé des bandes dessinées des Schtroumphs et autres personnages favoris des enfants, et qui sont offerts en langue anglaise.

Dans ces ateliers comme dans les autres, une partie du travail est obligatoire. Il y a un disque et une lecture obligatoires. Il lui faut bien entendu renouveller tout ce matériel au fur et à mesure des changements de vedettes. C'est un endroit dans lequel ses élèves aiment également se retrouver. La richesse du matériel ainsi que le souci que démontre cette enseignante à garder ce coin à la page souligne de façon non équivoque l'importance qu'elle accorde au travail individuel. Par le contact avec des personnages qu'ils connaissent et aiment, les enfants baignent dans un environnement visuel et sonore nécessaire en langue seconde.

La communication orale y est bien entendu moins fréquente, mais pas inexistante. Dans ces ateliers réservés au travail individuel, les élèves se préparent pourtant bien à la communication orale par la compréhension de messages entendus ou lus, et par la recherche de nouveau vocabulaire à l'aide des dictionnaires mis à leur disposition dans l'atelier de lecture. Ils y construisent même des petits messages qu'ils affichent au babillard de l'atelier.

Les élèves de madame Faucher reçoivent 120 minutes d'anglais par semaine en 4, 5 et 6e année, réparties en trois périodes de 40 minutes. Chaque leçon est partagée en deux parties égales de 20 minutes. La première partie sert à la présentation en groupe classe, et la deuxième partie est réservée au travail en groupes restreints ou au travail individuel.

Grâce aux possibilités physiques dont elle bénéficie, madame Faucher peut utiliser différentes méthodes et éviter ainsi la monotonie. Son organisation fait place aux imprévus. Si un événement local survient, il vient s'intégrer dans les leçons permettant ainsi la spontanéité, et rendant la communication plus réelle. Les enfants se sentent impliqués dans ce qui se dit. Elle fait ainsi vivre à ses élèves des expériences dans lesquelles ils se sentent vraiment participants.

Madame Faucher garde toujours le souci de créer un environnement riche, elle répète souvent qu'elle veut ses cours "intéressants, variés et adaptés" à l'âge et aux intérêts des enfants. Cette attitude porte ses fruits par elle-même car madame Faucher dit ne plus vraiment avoir à se soucier de la discipline. Elle avoue se sentir plus animatrice qu'enseignante.

Elle déplore toutefois ne pas être vraiment en mesure d'évaluer de manière significative les capacités de ses élèves. Sans les noter elle se fait une bonne idée de ces capacités en circulant parmi les groupes. Elle demeure néanmoins très satisfaite des résultats obtenus dans le déroulement de ses cours.

Possibilités d'application par des spécialistes itinérants

En ce qui a trait à l'application d'un tel système par les enseignants spécialistes itinérants, elle croit que ce serait pour le moins très difficile. Les conditions qui prévalent dans les circonstances actuelles rendent quasi impossible l'organisation d'ateliers dans des classes de type réguliers. Si l'enseignant songe à transporter le matériel nécessaire d'un local de classe à l'autre, il se prépare des problèmes et se fatiguera vite de ce fardeau supplémentaire. La situation se trouverait facilitée s'il était permis au spécialiste de laisser du matériel en permanence dans les classes à un endroit réservé spécifiquement pour lui. Malgré cela, madame Faucher considère que le temps requis pour l'installation du matériel, de même que celui requis pour la mise en fonction du travail en atelier proprement dit diminuerait de façon importante la portion utile de la période déjà si courte.

Madame Faucher a déjà vécu la situation d'itinérante personnellement. Elle avait alors tenté de mettre en application les principes qui régissent aujourd'hui son enseignement. Elle avoue que l'effet obtenu suite aux efforts déployés demeurait bien maigre. Pour toutes sortes de raisons allant de la motivation des enfants à l'absence d'environnement riche, elle

n'arrivait pas aux résultats qu'elle obtient maintenant dans sa classe bien à elle.

ANNEXE G

Compte rendu de l'expérience
de madame Rita Dionne

Tiré d'une:

Interview enregistrée sur cassette

L'expérience de madame Rita Dionne

Madame Dionne, maintenant à la retraite depuis un an, enseignait l'anglais, langue seconde, au primaire dans la région des Bois-Francs. Nous avons été souvent en contact avec elle pour des rencontres professionnelles, et par des cours suivis en commun à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Comme elle est, de plus une bonne amie, notre cheminement s'est effectué de concert.

Madame Dionne possède plusieurs années d'expérience à son crédit dans l'enseignement. Avant d'entrer comme spécialiste en anglais langue seconde, dans la région des Bois-Francs (Princeville) ces dernières années, elle avait enseigné au Nouveau-Brunswick (son pays natal), en Alberta et en Estrie. Elle s'est ainsi retrouvée tantôt titulaire en anglais, langue maternelle, tantôt en français ou anglais, langues secondes. Depuis son arrivée dans la région, elle souhaitait mettre sur pied une approche d'enseignement de la langue seconde qui conduirait l'élève à participer davantage à son apprentissage, à utiliser la langue cible. Elle déplorait, tout comme nous, l'incapacité des élèves à utiliser la langue seconde en dehors de la classe.

Au fil des années, elle avait accumulé une grande quantité de jeux pédagogiques de toutes sortes dans le but de faire utiliser la langue aux enfants. Pour renforcer les notions apprises en classe, elle ajoutait régulièrement à son programme des activités à utiliser en groupes restreints. Petit à petit, elle testait ce qui allait devenir le matériel de base de son système d'enseignement par ateliers.

Il lui a été possible d'expérimenter sa formule pédagogique durant ses deux ou trois dernières années de pratique à Princeville. Cette possibilité s'est offerte par l'agrandissement et la modernisation de l'une des écoles où elle dispensait son enseignement. On lui a alors alloué un local de classe dans lequel elle a pu enfin mettre sa théorie à l'épreuve.

Cet essai qu'elle dit expérimental lui a permis d'arriver à un nombre intéressant de constatations, puisque plusieurs des ateliers, de même que l'organisation globale du système, se trouvaient mis à l'épreuve dans l'ensemble pour la première fois.

Utilisation des trois formes de regroupement

Avec ses groupes de l'école ateliers, le travail des enfants se partagaient en trois étapes.

La première, celle du travail en grand groupe revêt une très grande importance dans l'organisation pédagogique de cette enseignante. Elle considère son utilisation essentielle pour munir l'élève des connaissances de base requises à son fonctionnement ultérieur. Elle réunit le groupe-classe entier pour enseigner du vocabulaire nouveau et donner la bonne prononciation. Elle y enseigne aussi les structures importantes. Le travail en grand groupe lui permet également de prévoir des activités de renforcement qui prendront la forme de jeux ou de communication. Par exemple, le bingo, l'enquête et d'autres types d'activités qui s'y prêtent.

Utilisé de cette manière, le travail en grand groupe n'a rien de statique et permet à chacun d'être concerné par ce qui se passe. De plus, la fréquence réduite de son utilisation lui confère un intérêt nouveau. Madame Dionne est persuadée que l'emploi constant de cette approche telle que pratiquée dans l'enseignement traditionnel comporte des conséquences diverses pour les divers types d'enfants, des désavantages parfois sérieux. Selon son expérience, "les élèves brillants s'en tirent assez bien avec ce type d'approche; les élèves moyens arrivent plus ou moins bien à acquérir une certaine connaissance de la matière; mais les plus faibles se retrouvent désintéressés et anonymes dans cette foule. Ils croient ne pas être remarqués, et peuvent traverser les classes sans trop fournir d'efforts. Ce sont eux au bout du compte qui paient la note, pour toutes les matières y compris la langue seconde". Sont-ils paresseux comme on le croit malheureusement trop souvent, ou sont-ils plutôt découragés? Pour elle, le spécialiste ne saurait le dire car il peut difficilement cerner les problèmes individuels par manque de temps. Cette situation en langue seconde s'explique puisque la quantité d'enfants rencontrée chaque semaine (dans certains cas, jusqu'à plus de 400) ne permet pas au spécialiste de les connaître individuellement.

La deuxième étape, soit le travail en groupes restreints, a constitué la plaque tournante du système de madame Dionne. Il répond à plusieurs de ses préoccupations fondamentales: permettre à l'élève de travailler à son rythme, l'entourer de l'aide de ses compagnons (peer teaching), et de lui offrir la possibilité de communiquer plus souvent dans la langue cible. Son expérience antérieure lui fait considérer le nombre de participants de l'équipe comme une composante importante dans l'organisation du travail. Elle

affirme qu'à deux personnes "le travail est moins stimulant", par contre à plus de quatre "il risque d'y avoir certains membres inactifs dans l'équipe". Le nombre idéal pour elle se situe à trois ou quatre. Elle est convaincue que les groupes gagnent à être hétérogènes en termes de capacités en langue seconde. De ce fait, les groupes se sont formés généralement plus ou moins sous sa direction à cause du rôle qu'elle réservait aux élèves plus forts au sein de l'équipe. Elle proposait à ces derniers d'être chefs d'atelier et autour d'eux se regroupaient les élèves moyens et plus faibles.

Il peut y avoir des moments où on décide de laisser les groupes se former spontanément, elle l'a déjà tenté. Il faut quand même "voir à les rééquilibrer, de même qu'à intégrer les délaissés." Elle affirme que si elle a dû inciter des élèves forts à se partager dans plusieurs équipes en leur expliquant qu'ils peuvent aider les autres, généralement les enfants comprennent et acceptent. Une fois les groupes formés, elle croit qu'il vaut mieux les laisser travailler toujours ensemble. Elle est d'avis que le groupe arrive à un meilleur rendement s'il peut travailler ainsi pendant un certain temps. "Changer trop souvent d'équipiers" affirme-t-elle, aurait pour effet de faire perdre du temps à s'adapter aux uns et aux autres, et d'entraver le rendement dans l'apprentissage de la langue. Le facteur temps est toujours présent, il ne faut pas l'oublier". Elle croit préférable de permettre à l'interaction de s'établir plutôt que de contraindre, par des fréquents changements, à un ajustement continuel.

Les ateliers qui sont offerts aux enfants dovient, selon madame Dionne, être nombreux et variés pour maintenir l'intérêt et l'enthousiasme. Dans sa classe, elle en a organisé 9 suivant des thèmes au programme (food,

clothes, etc.). Les équipes peuvent ainsi passer dans chacun des ateliers pour une période de temps donné. Ces ateliers comprennent idéalement des activités offrant des difficultés graduées. Chaque membre de l'équipe peut ainsi accomplir la partie de la tâche que ses possibilités en langue seconde lui permettent ou encore que ses intérêts le stimulent à atteindre. Pour ceux qui éprouvent des difficultés plus grandes, ils peuvent recourir à l'aide des co-équipiers, et plus spécialement à celle du chef d'équipe.

Pour le travail en groupes restreints ainsi organisé, madame Dionne ne voit que des aspects positifs. Les modifications au comportement remarquées chez ses élèves seraient attribuables, pense-t-elle, à divers facteurs, entre autre parce que les rapports entre les membres des groupes changent. Dans le travail de groupes restreints remarque-t-elle, chaque membre de l'équipe se trouve impliqué entièrement. L'élève plus fort qui saisit vite se trouve content d'aider ses compagnons et compagnes à effectuer leur travail, et il approfondit en même temps ses connaissances personnelles de la langue seconde. Quant au plus faible qui se perdait dans le grand groupe classe, il se sent directement impliqué grâce à la présence immédiate de l'aide dont il a besoin: son chef d'équipe. Ce dernier, plus disponible, conduit son camarade plus faible à s'exprimer dans le petit groupe et l'aide à atteindre le développement dont il est capable. L'enfant plus faible est ainsi entraîné sans trop s'en rendre compte à travailler et se sent stimulé, arrivant ainsi à fournir un travail très valable. Ce type d'organisation, ajoute-t-elle, produit "une classe bourdonnante, mais de travail, pas d'indiscipline".

Quant à la préparation matérielle, elle paraît exiger beaucoup de travail de la part de l'enseignante. La plus grande partie du matériel doit être

fabriquée à la main, car on ne trouve pas encore tout ce qui est nécessaire dans le commerce. Cependant affirme madame Dionne "les résultats des élèves sont plus satisfaisants" et leur comportement face à la matière est plus positive.

"C'est à ce moment que tu vois si un atelier va fonctionner ou pas!" affirme-t-elle. En effet, comme elle le souligne pertinemment, certains ateliers répondent parfois plus à nos goûts qu'à ceux des enfants. Lorsque cela se produit, l'enthousiasme des élèves risque de baisser devant le travail à accomplir. Il se pourrait même qu'un tel atelier soit délaissé par eux, qu'ils n'aient pas envie d'y travailler, il faut suivre les développements qui se produisent dans la société car les enfants y sont très perméables. Par exemple, les choses spatiales attirent beaucoup leur attention et les intéressent, l'ordinateur et les jeux vidéos aussi.

Madame Dionne a tenté l'expérience des ateliers uniquement dans l'école où elle disposait d'un local attribué spécialement à l'enseignement de la langue seconde. Dans ses autres écoles, elle continuait de fonctionner comme à l'habitude, selon la formule qu'il est convenu d'appeler traditionnelle.

Elle a, de plus, organisé ses ateliers de manière à ce que l'évaluation se fasse en partie par le contrôle du travail accompli par l'élève par rapport à un minimum obligatoire. L'enfant doit travailler un certain nombre d'exercices pour satisfaire aux exigences de l'atelier. L'élève note donc sur une fiche, avec l'aide de son chef d'équipe, le numéro de l'exercice effectué en indiquant s'il a réussi cet exercice. Il fait de même pour chaque

exercice qu'il complète dans cet atelier. Tout ce qui est vu et réussi en surplus du minimum requis augmente la cote de cet élève. Un examen sporadique vient de temps à autre compléter l'évaluation. Si un élève n'a pas satisfait aux exigences minimales de l'atelier, il devra retourner y travailler pour réussir au moins le minimum exigé. Précisons qu'il s'agit surtout d'exercices oraux, à exécuter avec les membres de son groupe.

Application de l'approche individuelle

Quant au travail individuel, elle en a usé quelque peu mais surtout comme travail d'appoint, par exemple: pour permettre à un élève, après explications du professeur, de travailler une partie de la matière qu'il n'aurait pas comprise lors de son passage dans l'atelier concerné. La possibilité de travailler individuellement permettait à un élève de retourner terminer un travail qu'il n'aurait pas eu le temps de compléter, ou pour faire de l'enrichissement qu'il est prêt à assimiler. Elle avait prévu un atelier supplémentaire à cet effet, permettant l'enrichissement pour les plus forts de ses élèves (ex.: les enfants bilingues) ou les plus rapides sur des sujets indépendants des thèmes traités dans les autres ateliers.

C'est là le seul type de travail vraiment individuel qu'elle avait incorporé à son système. Elle croit en effet que nos élèves de l'élémentaire, du moins compte tenu de l'organisation actuelle de la grille horaire des matières, manquent vraiment des bases nécessaires pour arriver à travailler seuls sur des travaux vraiment individualisés.

Ce type d'organisation de sa classe de langue seconde, affirme-t-elle, permet beaucoup plus facilement d'aller aider un élève qui a de la difficulté et qui demande son aide, pendant que le rete de la classe travaille efficacement. Cette façon de travailler se révèle plus satisfaisante pour l'enseignant qui a le sentiment de mieux aider les enfants qui ont besoin de lui, tout en permettant d'amener les autres à prendre leur apprentissage en main. Ainsi tout le monde arrive tout au moins à un minimum de connaissances de la langue seconde, tout en permettant à ceux d'entre ses élèves qui peuvent accomplir plus, de développer leurs possibilités au maximum.

Conditions d'application

Au moment où elle expérimentait son système, dans sa dernière année d'exercice, elle rencontrait 13 groupes, à raison de deux rencontres par semaine. Ses périodes oscillaient entre 45 et 60 minutes chacune selon les écoles visitées. Elle considère que c'est le temps minimum susceptible de permettre une organisation de classe de langue telle qu'elle l'appliquait. Elle donnait généralement entre 10 et 15 minutes en groupe classe pour la mise en situation ou de l'enseignement des données de base nécessaires au travail des enfants. Le reste des périodes était consacré au travail en ateliers.

Madame Dionne a donc réussi à mettre ses élèves dans une situation de travail propice à la communication réelle. Bien qu'elle n'ait profité que de quelques mois pour expérimenter son système, elle évalue les résultats très satisfaisants et prometteurs.

Application par les spécialistes

L'application du système de madame Dionne ne s'est faite que dans l'école où un local était mis à sa disposition, c'est-à-dire réservé pour l'anglais. Dans ses autres écoles, cette enseignante a continué de fonctionner en groupe classe, avec des portions des cours réservées à la communication. Selon elle les deux façons de fonctionner ne sont pas comparables, autant en termes de résultats que de discipline. Les cours dispensés dans son local selon son système se révélaient déjà supérieurs.

Madame Dionne déplore enfin que les cours d'anglais ne puissent toujours se dérouler comme ceux de son expérimentation. Elle croit également que les autres matières et tous les niveaux d'enseignement gagneraient à bénéficier d'une organisation semblable. Selon elle, cette manière de présenter les cours pourrait contrer le phénomène de "drop-out" vécu au secondaire, grâce à l'implication personnelle de l'élève qui s'y voit augmentée de façon importante.

BIBLIOGRAPHIE

ALLEN, V.F.
1981 "Learning for Communication: Practical Considerations", dans Alatis, Altman et Alatis (Eds.), The Second Language Classroom. Directions (for the 1980's). New York: Oxford University Press.

ANZIEU, D., J. MARTIN
1968 La dynamique des groupes restreints, Paris: P.U.F....

ANTHANASES, S.
1982 "Structuring Small Groups for the Secondary English Class:, dans C. Carter, Chair, and the Commitee on Classroom Practices (Eds.), Structuring for Success in the English Classroom. Illinois: National Council of Teachers of English.

BANY, M. et L. JOHNSON
1970 Classroom Group Behavior, London: Collier-Macmillan.

BASTIEN, H.
1973 Le milieu et l'apprentissage, Montréal, Editions Pauline.

BEAL, BOHLEN et RAUDABAUGH
1969 Les secrets de la dynamique des groupes, Mont Rouge: Chotard et Ass.

BEAUDRY, R., Y. BEGIN et al.
1973 Individualisation de l'enseignement et progrès continu à l'élémentaire. Application à la langue seconde, Publication B-39. Québec, Centre International de recherche sur le bilinguisme.

BEGIN, Y. et al
1973 Individualisation de l'enseignement et progrès continu à l'élémentaire. Application à l'anglais langue seconde, Québec: Centre International de recherche sur le bilinguisme, Publication B-39.

BEGIN, Y.
1968 Evaluative and Emotional Factors in Learning a Foreign Language, Thèse de Doctorat inédite. Faculty of Graduate School of Loyola University, Montreal.

BEREITER, C.
1976 "Can Class Size Make a Difference?", dans Ryan, D., T.B. Greenfield, Clarifying the Class Size Question, Toronto: Ministery of Education, Ontario.

BERTRAND, Y.
1979 Les modèles éducationnels, Montréal: Services Pédagogiques de l'Université de Montréal.

BROUGHTON, G., C. BRUMFIT et al.
1980 Teaching English as a Foreign Language, London: Routledge et Kegan Paul.

CARTWRIGHT, D., A. ZANDER
1968 Group Dynamics: Research and Theory, (3e éd.), New York: Harper and Row.

COUSINET, R.
1958 "L'éducation nationale, 2 mai", dans Marcel Postic La relation éducative, Paris: P.U.F.

DUNN, K., R. DUNN
1978 Teaching Students Through their Individual Learning Styles: a Practical Approach, Virginia: Reston Publishing Company Inc.

DYKSTRA, G., S.S. NUNES
1973 "The Language Skills Program of the English Project, Project", dans J.W. Oller et J. Richards (Eds.), Focus on the Learner: Pragmatic Prospectives for the Language Teacher, Massachussets: Newbury House Publishers.

ERICKSON, D.A.
1976 "How Are We Gonna Keep the Customer Buyin' Ryan? or Ontario's Greenfield of Class Size Research", dans Ryan, D.W. et T.B. Greenfield, Clarifying the Class Size Question, Toronto: Mnistery of Education, Ontario.

FAURE E., et al.
1972 Apprendre à être, Paris: Unesco-Fayard.

FERRY, G.
1970 La pratique du travail en groupe, Paris: Dunod.

FINOCCHIARO, M.
1981 "On TESOL '78", dans Alatis, Altman et Alatis (Eds.), The Second Language Classroom Directions for the 1980's, New York: Oxford Unviersity Press.

GAGNÉ, BRIEN et PAQUIN
1976 Les principes fondamentaux de l'apprentissage, application à l'enseignement, Montréal: Les Éditions HRW Ltée.

GARTNER, A., M.C. KOBLER, F. REISSMAN
1973 Des enfants enseignent aux enfants, Paris: Epi.

GOOD, T.L., J.E. BROPHY
1978 Looking in Classroom, New York: Harper and Row Publishers.

GOUTARD, M.
1963 Les mathématiques et les enfants, Suisse: Delachaux et Niestlé.

HARE, P.
1952 "A Study of Interaction and Consensus in Different Sized Groups", American Sociological Review, June.

HOWES, V.M.
1971 Individualisation of Instruction, New York: the Macmillan Company.

JACOBVITS, L.
1973 Foreign Language Learning, Massachussets: Newbury House Publishers Inc.

JOHNSON, S.R., R.B. JOHNSON
1972 Developing Individualized Instruction Material, New York: Westinghouse Learning Press.

KAPFER, P.G.
1968 "An Instructional Management Strategy for Individualized Learning", dans E.G. Talbert, L.E. Frase, (Eds.), Individalized Instruction, Columbius Ohio: Charles E. Merril Publishing Co.

KEUSCHER, R.E.
1971 "Why Individualize Instruction?", dans Virgil, H. Individualization of Instruction, New York: The Macmillan Company.

LARIVIERE, J., G. PLAILLY
1977 Soixante-qu nze fiches pour organiser le travail en groupe, Paris: Édition de l'Organisation.

LARIVIERE, C., LECLERC, J.M.
1982 L'enseignement systématique, U.M., Services Pédagogiques, Montréal.

LEE, D.N.
1968 "Do We Group in an Individualized Program?", dans Talbert, E.J., L.E. Frase, Individualized Instruction: A Book of Readings, Columbus Ohio: Charles E. Merril.

LIPPIT, R., R. WHITE
1970 "An Experimental Study of Leadership and Group Life", dans Bany, M., L. Johnson, Classroom Group Behavior, London: Collier-Macmillan.

LOGAN, G.E.
1975 Individualized Foreign Language Learning, Massachussets: Newbury House Publishers, Inc.

MACNAMARA, J.
1972 "The Objectives of Bilingual Education in Canada from an English Speaking Perspective", dans Swain, M., Bilingual Schooling: Some Experiences in Canada and the United States, Toronto: OISE.

MCLUHAN, H.M.
1970 Pour comprendre les médias, Montréal: H.M.H.

MINISTERE DE L'EDUCATION
1977 Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais langue seconde et français langue seconde, telle que perçue par les Commissions Scolaire, Document 16-0114.

MINISTERE DE L'EDUCATION
1981 Programme d'études primaires, anglais langue seconde, Document 16-2204.

MINISTERE DE L'EDUCATION
1981 Programme d'études d'anglais langue seconde au primaire, Guide Pédagogique (Document de Travail).

MINISTERE DE L'EDUCATION
1982 Mise à l'essai de la version préliminaire du programme d'études primaires, anglais langue seconde, rapport d'évaluation, Document 16-2204-03.

MORELY, J.
1980 "Active Participation/Purposeful Listening in the Language Laboratory. Aspects of Theory and Practice", SPEAK Journal, vol. 4, No 3-4.

MOYNE, A.
1982 Le travail autonome, Paris: Editions Fleuries.

MUCCHIELLI, R.
1969 La dynamique des groupes (Connaissance des problèmes), Paris: Editions Sociales Françaises.

MURRAY, E., J. WILHOUR
1971 The Flexible Elementary School: Practical Guide-lines for Developing a Non Graded Program, West Nyack: Parker Publishing Company Inc.

OLMSTED, M.S.
1965 The Small Group, New York: Random House.

PATSLOFF, P., et al.
1974 Flexible Learning Environment: A Teacher's Blueprint for Individualizing Instruction, Illinois: PAMT Learning Systems, INC.

PEREZ, M.
1982 Méthodologie de la classe de conversation: vers un enseignement de la compétence à communiquer, Québec: Centre International de la Recherche sur le bilinguisme.

PIAGET, J.
1978 Le jugement moral chez l'enfant, Paris: P.U.F.

POSTIC, M.
1979 La relation éducative, Paris: P.U.F.

RIVERS' W., B. MELVIN
1981 "Language Learners as Individuals; Discovering their Needs, Wants and Learning Styles", dans Alatis, Altman et Alatis (Eds.), The Second Language Classroom: Directions for the 1980's, New York: Oxford University Press.

RIVERS, W.
1972 Speaking in Many Tongues: Essays in Foreign Language Teaching, Massachussets: Newbury House.

ROGERS, C.
1976 Liberté pour apprendre, Paris: Dunod.

ST-ARNAUD, Y.
1978 Les petits groupes, Montréal: Edition du CIM.

ST-YVES, A.
1969 Guide de clarification des concepts de groupe, Ottawa: Editions du Renouveau Pédagogique.

SAMPSON, G.P.
1979 "The Elementary ESL Curriculum: Problems and Prospects", TESL Talk, Fall 1979, Vol. 10, No 4, Toronto: Ontario Ministery of Culture and Education.

SECORD, P.E.
1966 Problems in Social Psychology, New York: McGraw Hill.

SECORD, P.E.
1974 Social Psychology, 2nd Ed., New York: McGraw Hill.

SHAW, M.E.
1971 Group Dynamics, The Psychologie of Small Group Behavior, New York: McGraw Hill.

SCHERER, G., M. WEILKEIMER
1964 A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching, New York: McGraw Hill.

SMITH, L.L.
1974 Jack Out of the Box, A Practical Guide to Open Classroom, West Nyack: Parker Publishing Company, Inc.

STEVENS, L.
1974 The Teacher's Guide to Open Education, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

STERN, H.H.
1973 "Bilingual Schooling and Second Language Teaching: a Review of Recent North America Experience", dans Oller J.W., J.C. Richards (Eds.), Focus on the Learner Pargmatic Perspective for the Language Teacher, Massachussets: Newbury House Publishers.

TORAILLE, R.
1977 L'animation pédagogique, Paris: Editions E.S.F.

TREMBLAY, R., G. GANTIENI, Z. DIENES
1974 Approche concrète de mathématiques et langue seconde, Montréal: HMH.

VEATCH, J.
1972 "Individualizing Teacher-Pupil Conferences", dans Talbert E.G., L.E. Frase (Eds.), Individualized Instruction, A Book of Readings, Columbus Ohio: Charles E. Merril Publishing Company.

VIAL, J.
1975 Vers une pédagogie de la personne, Collection SVP, Vendôme:L PUF.

WHITNEY, G., D. HUGHS
1973 Together Not Alone, Seatle: Bernie Straub Publishing Company, Inc.

WILKINS, D.A.
1975 Second Language Learning and Teaching, London: Edward Arnold (Publishers) Ltd.

WILLERMAN, B.
1953 "The Relation of Motivation and Skill to Active and Passive Participation in the Group", dans Bany M., L. Johnson Classroom Group Behavior, London: Collier-Macmillan.

WOLFSON, B.
1972 "Pupil and Teacher Roles in Individualized Instruction", dans Talbert E., L. Frase (Eds.), Individualized Instruction: A Book of Readings, Culumbus Ohio: Charles E. Merril Publishing Co.